

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών από φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας».**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:**

**Αναστασίου Μαρία**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**

**Χανιωτάκης Νικόλαος**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Αναστασία Μαρία γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών από φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

## Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Αναστασία Μαρία

## Περίληψη

Η ποιότητα και η διασφάλισή της κατά την τελευταία δεκαετία βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα. Η παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας στοχεύει στην οικονομική ανάκαμψη, στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και στην κοινωνική συνοχή. Η διασφάλιση ποιότητας στα πανεπιστήμια ανάγεται σε κομβικό σημείο για την περαιτέρω αναπτυξιακή τους πορεία και εντάσσεται στο στρατηγικό σχεδιασμό τους. Κάθε ίδρυμα αναπτύσσει ένα Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας με κύριο στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας και με τελικό αποδέκτη–ωφελούμενο το φοιτητή. Ειδικότερα, η διασφάλιση ποιότητας στον τομέα της κατάρτισης και αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί κομβικό σημείο σε όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη κοινωνία καλούνται να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες, απαιτήσεις και προσδοκίες της κοινωνίας. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ποιότητα του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους και η σύγκριση τόσο με την έκθεση πιστοποίησης του Τμήματος όσο και με τα Πρότυπα και τις Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας που αναφέρονται στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση (ESG). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών συνδέει ικανοποιητικά τη θεωρία με την πράξη και προάγει την κριτική σκέψη. Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι εμφανίζονται ως προς τα προσφερόμενα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα, αλλά και με τα μαθήματα που αφορούν στις επιμέρους διδακτικές και στα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου. Ωστόσο επισημαίνουν ότι υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών ως προς το περιεχόμενό τους. Ενώ επιθυμούν να εκφράζουν την άποψή τους για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας τους δίνεται μικρή δυνατότητα για συμμετοχή στα όργανα διοίκησης. Επίσης, εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι από την ποιότητα του διδακτικού έργου και τη συνεργασία με τους διδάσκοντες, ενώ εντόπισαν αδυναμία στο θεσμό του Ακαδημαϊκού Συμβούλου. Η οργάνωση της πρακτικής άσκησης κρίνεται θετικά και συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη. Ως προς την παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια, δήλωσαν έτοιμοι να διδάξουν αυτοδύναμα σε σχολική τάξη, να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, να αξιολογήσουν τους μαθητές και να διαχειριστούν κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα αυτών. Λιγότερο προετοιμασμένοι εμφανίστηκαν ως προς τη

διαχείριση του διδακτικού χρόνου, την πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, την συνεργασία με γονείς και εξωσχολικούς φορείς, τη διδασκαλία στο Ολοήμερο Σχολείο, σε Κέντρα Μελέτης, καθώς και την αντιμετώπιση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

**Λέξεις – κλειδιά:** διασφάλιση ποιότητας, πρόγραμμα σπουδών, φοιτητές/τριες, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ανώτατη εκπαίδευση

## Abstract

The quality and assurance of education over the last decade have been at the heart of education policy in both Europe and Greece. The provision of high-quality education aims at economic recovery, creation of new jobs and social cohesion. Quality assurance in universities is a key point for their further development and is part of their strategic planning. Each institution develops an Internal Quality Assurance System with the main objective of improving learning and teaching and with the student being the ultimate recipient-beneficiary. In particular, quality assurance in the field of training and initial education of professional educators is a focal point in all European education systems. Professional educators in modern society are called upon to respond to the ever-changing needs, demands, and expectations of society. The aim of this dissertation is (a) to investigate and record the perceptions of students of the Pedagogical Department of Primary Education of the University of Thessaly about the quality of their Department's Curriculum and (b) to compare students' responses with both the Department's certification report and the Standards and Quality Assurance Guidelines as stated in European Higher Education (ESG). The results of this dissertation showed that students were highly satisfied with the curriculum and quality of internships. In the Department, student-centred learning is applied, teaching staff uses a variety of teaching methods and creates conditions for active participation of students. With respect to pedagogical and teaching competence of students, they affirmed that they were ready to teach in a classroom, integrate ICT into their teaching, evaluate students and manage their socio-pedagogical problems. However, they reported that they were less prepared to manage teaching time, deal with school bullying, teaching at all-day schools, study centres but also to students with migratory background, as well as their preparedness to collaborate with the parents and outside agencies.

**Keywords:** quality assurance, curriculum, students, Pedagogical Department of Primary Education, higher education

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους, οι οποίοι συνέβαλαν στην υλοποίησή της.

Πρώτα και κύρια, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Νικόλαο Χανιωτάκη για την αμέριστη στήριξη, καθοδήγηση και συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για τη στήριξη και κατανόηση που έδειξε, ώστε να ολοκληρώσω την παρούσα προσπάθεια.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract.....	5
Ευχαριστίες .....	6
Περιεχόμενα.....	7
Εισαγωγή.....	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. Η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	
1.1. Ορισμοί .....	13
1.2. Η έννοια της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	14
1.3. Η ανάγκη για ποιότητα στην εκπαίδευση.....	16
2. Η Διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο. ....	18
2.1. Οργανισμοί και Εργαλεία διασφάλισης της ποιότητας .....	21
2.2. Διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	
2.2.1. Εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας .....	
2.2.2. Εξωτερική Διασφάλιση Ποιότητας .....	25
2.2.3. Πιστοποίηση.....	26
2.2.4. Εφαρμογή των διαδικασιών Διασφάλισης της Ποιότητας.....	27
2.3. Οι διαδικασίες συμμόρφωσης ως εργαλείο κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής ...	28
2.4. Φοιτητοκεντρική Μάθηση.....	29
2.5. Μαθησιακά Αποτελέσματα.....	33
2.6. Πλαίσιο Προσόντων.....	34
2.7. Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων.....	36
2.8. Κριτικές απόψεις για τη λογική της Αξιολόγησης και της Διασφάλισης Ποιότη- τας.....	38
3. Η Διασφάλιση της ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση.....	41

3.1. Ιστορική αναδρομή.....	41
3.2. Θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3374/2005).....	45
3.3. Ο Ν.4009/2011 και οι αλλαγές που επέφερε στη διασφάλιση ποιότητας της α- νώτατης εκπαίδευσης.....	47
3.4. Η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΘ.Α.Α.Ε.) .....	49
3.4.1. Διοικητική διάρθρωση – Αρμοδιότητες.....	49
3.4.2. Αξιολόγηση και πιστοποίηση ποιότητας.....	50
3.4.3. Συμφωνίες Προγραμματικού Σχεδιασμού μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και Α.Ε.Ι.....	53
3.4.4. Κατανομή δημόσιας επιχορήγησης στα Α.Ε.Ι.....	53
3.5. Από την Αξιολόγηση στην Πιστοποίηση.....	55
4. Διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών....	56
4.1. Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματικής εκπαίδευσης.....	59
4.2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	61
4.3. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα από την ίδρυσή τους μέχρι σήμερα.....	62
4.4. Οι απαραίτητες γνώσεις του εκπαιδευτικού.....	63
5. Τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.....	65
5.1. Το Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευ- σης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.....	69
5.1.1. Στόχοι και δομή του Προγράμματος Σπουδών.....	70
5.1.2. Κατανομή μαθημάτων.....	71
5.1.3. Η Πρακτική Άσκηση.....	74
5.1.4. Τομείς - Εργαστήρια .....	75
5.1.5. Η Πτυχιακή Εργασία.....	76
<b>ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b>	
Σχετικές έρευνες στο εσωτερικό.....	77
Σχετικές έρευνες στο εξωτερικό.....	80



## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

6. Μεθοδολογία Έρευνας.....	83
6.1 Σκοπός.....	83
6.2. Μέθοδος και εργαλεία.....	85
6.3. Δείγμα .....	86
6.4. Ανάλυση των δεδομένων.....	86
7 :Παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων.....	87
7.1. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.....	87
7.2. Δημογραφικά στοιχεία .....	88
7.3. Περιγραφική στατιστική .....	93
7.3.1. Απόψεις για το Πρόγραμμα Σπουδών.....	93
7.3.2. Απόψεις για τους Διδάσκοντες/ουσες.....	101
7.3.3. Συμμετοχή φοιτητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	106
7.3.4. Συνεργασία και υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό .....	120
7.3.5. Εκπαίδευση στην ερευνητική μεθοδολογία.....	123
7.3.6. Αξιολόγηση φοιτητή/τριας.....	125
7.3.7. Αξιολόγηση των μαθημάτων από τους/τις φοιτητές/τριες.....	131
7.3.8. Πρακτική Άσκηση.....	132
7.3.9. Παιδαγωγική και Διδακτική επάρκεια .....	138
7. 4. Συσχέτιση απαντήσεων και δημογραφικών στοιχείων .....	150
7.5. Συσχέτιση των απαντήσεων.....	160
8. Συμπεράσματα Αποτελεσμάτων .....	168
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	177
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	190

## Εισαγωγή

Η διασφάλιση της ποιότητας, η οποία αποτέλεσε τη βασική μεταρρύθμιση της Διαδικασίας της Μπολόνια, θεωρείται το πιο σημαντικό εργαλείο για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) (Smidt, 2015, 625). Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, μέσω των μηχανισμών της, υιοθετούν αλλαγές, με στόχο να γίνουν διαφανή, να υπηρετούν κοινές αξίες, να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό και να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων.

Οι κανονισμοί και τα κριτήρια για την εφαρμογή της Διασφάλισης Ποιότητας προσδιορίστηκαν το 2005 με την καθιέρωση των ESG. Τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά συστήματα προοδευτικά υιοθέτησαν τα κριτήρια, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συγκρισιμότητα και τη διαφάνεια. Τα προγράμματα σπουδών, τα οποία αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής αποστολής των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επαναπροσδιορίζονται. Σκοπός τους είναι να προσφέρουν στους φοιτητές ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα συντελέσουν στην προσωπική τους ανάπτυξη και στην επαγγελματική τους επάρκεια.

Στην Ελλάδα δόθηκε η δυνατότητα στα Παιδαγωγικά Τμήματα από την ίδρυσή τους να επιλέξουν το δικό τους Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο πλέον περνά μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης και της πιστοποίησης, προκειμένου οι τίτλοι σπουδών που παρέχουν να αναγνωρίζονται στην Ευρώπη. Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει το ερώτημα, πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι φοιτητές την ποιότητα των σπουδών τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή και διερεύνηση των αντιλήψεων φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ποιότητα του Προγράμματος Σπουδών και σύγκριση με την έκθεση πιστοποίησης, καθώς και τα Πρότυπα και τις Οδηγίες για Διασφάλιση Ποιότητας που αναφέρονται στην ανώτατη εκπαίδευση. Παρόλο που υπάρχουν έρευνες, οι οποίες καταγράφουν τις απόψεις των φοιτητών/τριών, οι περισσότερες εξ αυτών εστιάζουν σε ένα μέρος του προγράμματος σπουδών και επιπλέον δεν γίνεται σύγκρισή τους με την έκθεση πιστοποίησης, ώστε να διαπιστωθεί πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την ποιότητα των σπουδών τους.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια, και σε αυτό παρουσιάζονται

όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τη θεωρητική διερεύνηση του θέματος, στοιχεία που αναφέρονται στη διασφάλιση ποιότητας.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, δίνονται κάποιοι ορισμοί της, παρουσιάζεται η έννοια της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ταυτόχρονα η ανάγκη που την υπαγορεύει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διασφάλιση ποιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αρχικά, γίνεται μια αναφορά στους οργανισμούς και τα εργαλεία της, στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, στη φοιτητοκεντρική μάθηση, στα μαθησιακά αποτελέσματα και στο πλαίσιο προσόντων. Τέλος, επιχειρείται να δοθεί ερμηνεία για τις αντιδράσεις και παρανοήσεις που σημειώθηκαν κατά την εφαρμογή της διασφάλισης ποιότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διασφάλιση ποιότητας σε εθνικό επίπεδο. Αρχικά κάνουμε μία ιστορική αναδρομή και συνεχίζουμε παρουσιάζοντας το θεσμικό πλαίσιο και την ΕΘΑΑΕ ως τον εθνικό φορέα που συντονίζει τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τελειώνοντας το κεφάλαιο κάνουμε αναφορά στη μετάβαση από την αξιολόγηση στην πιστοποίηση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τη διασφάλιση ποιότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αρχικά αναφερόμαστε στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματικής εκπαίδευσης και συνεχίζουμε με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, την ίδρυση και εξέλιξη των Παιδαγωγικών Τμημάτων και τις απαραίτητες γνώσεις του εκπαιδευτικού.

Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους περιλαμβάνει τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα μελετώνται τα κύρια χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων Σπουδών και η αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων και εν συνεχεία παρουσιάζουμε το Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ακολουθεί μία σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και παρουσιάζονται κάποιες έρευνες, οι οποίες αναζητούσαν τις απόψεις των φοιτητών για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό, όπου επιχειρείται η αποτύπωση των απόψεων των φοιτητών/τριών για το Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο στόχος της έρευνας, οι συμμετέχοντες, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα ερευνητικά ευρήματα και πιο συγκεκριμένα κάποια δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, τις απόψεις των φοιτητών/τριών για το Πρόγραμμα Σπουδών και τους Διδάσκοντες, τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεργασία και υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό, την εκπαίδευσή τους στην ερευνητική μεθοδολογία, την αξιολόγησή τους, καθώς και την αξιολόγηση των μαθημάτων από τους ίδιους, την πρακτική άσκηση και, τέλος, την παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση.

Τελειώνουμε με το όγδοο κεφάλαιο, όπου γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και ακολουθούν τα σχετικά συμπεράσματα, οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1: Η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

#### 1.1. Ορισμοί.

Η ποιότητα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης ενός οργανισμού ή θεσμού. Χαρακτηρίζεται από υποκειμενισμό, στοιχείο που καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της, πολλώ δε μάλλον όταν αυτός ο προσδιορισμός γίνεται με βάση τα προσωπικά κριτήρια που υιοθετεί κάθε παραγωγός ή αποδέκτης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας (Κατσαρός, 2008, 131). Εξαιτίας της πολυπλοκότητας και του εύρους εφαρμογής της, δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός. Κάθε άτομο διαμορφώνει τη δική του αντίληψη για την έννοια της ποιότητας. Σύμφωνα με τον Rowley, οι έννοιες αυτές εξαρτώνται από το άτομο που επιχειρεί να την ορίσει, τις συνθήκες υπό τις οποίες το επιχειρεί, τη διαδικασία και τις μεθόδους που ακολουθούνται, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τους στόχους και τα συμφέροντα του ενδιαφερομένου, τους σκοπούς που καλείται να εξυπηρετήσει (Rowley, 2006). Έτσι, λοιπόν, μπορούμε να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο οι ίδιοι άνθρωποι να ορίζουν διαφορετικά την έννοια της ποιότητας, όταν βρίσκονται σε διαφορετικές συνθήκες ή χρονικές στιγμές.

Προτού δοθούν κάποιοι ορισμοί της έννοιας της ποιότητας, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί η διάκριση ανάμεσα στην «*απόλυτη ποιότητα*» και στη «*σχετική ποιότητα*» (Κατσαρός, 2008). Όταν η ποιότητα χρησιμοποιείται με την απόλυτη έννοια, τα προϊόντα διακρίνονται για την τελειότητα τους. Η σπανιότητα, η ομορφιά και η ακρίβεια αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του ορισμού της απόλυτης έννοιας (Σαΐτης, 1997). Αντίθετα, η σχετική έννοια της ποιότητας, συνδέεται με τη συμφωνία ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας με συγκεκριμένες προδιαγραφές καθώς και με την ικανοποίηση των πελατών. Όταν οι προδιαγραφές είναι αυτές που τίθενται κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού μιλάμε για «*εσωτερική ποιότητα*». Αυτή η διάσταση έχει το μειονέκτημα ότι δεν λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του πελάτη (Κατσαρός, 2008, 132). Αντίθετα, η «*εξωτερική ποιότητα*» δεν περιορίζεται στο προϊόν ή στην υπηρεσία αυτή καθαυτή, αλλά ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνει και το στοιχείο της εξυπηρέτησης των πελατών (Μπουραντάς, 2002).

Στη σύγχρονη εποχή η έννοια της ποιότητας προήλθε από το χώρο της βιομηχανίας τη δεκαετία του 1950. Ο Joseph M. Juran, ο οποίος θεωρείται ο θεμελιωτής της

ποιότητας, υποστήριξε ότι ποιότητα είναι «η καταλληλότητα προς χρήση», δηλαδή ποιότητα είναι να ταιριάζει το προϊόν ή η υπηρεσία στο σκοπό ή τη χρήση για την οποία προορίζεται (Juran, 1951). Για τον Crosby (1979), ποιότητα είναι «η συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του πελάτη», ενώ ο Deming (1986) υποστήριξε ότι «ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη», η οποία μπορεί να εκφραστεί από την ακόλουθη σχέση:  $\text{Ικανοποίηση} = \text{Τωρινή απόδοση} - \text{Αναμενόμενη απόδοση}$ . Τέλος, ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης (International Standardization Organization - ISO) έχει δώσει τον εξής ορισμό, ο οποίος είναι και από τους αντιπροσωπευτικότερους: «ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μίας υπηρεσίας που σχετίζεται με την δυνατότητά του να ικανοποιεί δεδομένες ή συναγόμενες ανάγκες». Κάνοντας μία συνόψιση των προαναφερθέντων ορισμών, θα λέγαμε ότι χρησιμοποιούμε τη λέξη ποιότητα, για να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά ενός αγαθού ή μιας υπηρεσίας που: α) ικανοποιούν πλήρως ή και ξεπερνούν τις προσδοκίες των καταναλωτών, β) ικανοποιούν συγκεκριμένες προδιαγραφές και γ) συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις του πελάτη.

## **1.2. Η έννοια της ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.**

Σήμερα, ο ρόλος του Πανεπιστημίου έχει αλλάξει ριζικά και αυτό γιατί ζούμε σε μία παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, της οποίας κύρια χαρακτηριστικά είναι ο ανταγωνισμός, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και της εκπαίδευσης καθώς και η ανεπάρκεια πόρων. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, ιδιαίτερα στους τομείς της επικοινωνίας και της πληροφόρησης, δημιουργεί την ανάγκη για εργαζόμενους με γνώσεις, ικανούς να ανταποκριθούν πλήρως ή επαρκώς στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Το Πανεπιστήμιο ως κοινωνικός θεσμός που επηρεάζει τόσο την κοινωνική όσο και την οικονομική ανάπτυξη, οφείλει να ενισχύσει την ανάπτυξη της οικονομίας, να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και των κοινωνικών συμπεριφορών και να ενισχύσει τις ηθικές αξίες και την ασφάλεια. Παράλληλα, καλείται να απαντήσει σε προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με το κόστος λειτουργίας του και την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης.

Στο παρελθόν ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης ήταν εθνικός, ενώ ο ανταγωνισμός και το κέρδος ήταν έννοιες, σχεδόν, άγνωστες. Το δημόσιο χρηματοδοτούσε τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και είχε λόγο για το τι θα διδάσκονταν και για πόσο, χωρίς

να γίνεται λόγος για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία θεωρούνταν δεδομένη και αδιαμφισβήτητη. Από τη δεκαετία του '90, όμως, η ανώτατη εκπαίδευση αρχίζει να παίρνει διεθνείς διαστάσεις και οι εμπλεκόμενοι σε αυτή είναι πολλοί και με διαφορετικά συμφέροντα: φοιτητές, ακαδημαϊκοί, κυβερνήσεις, εργοδότες, ιδιώτες χρηματοδότες, αρχές αξιολόγησης (Harvey & Green, 1993, 10). Η ποιότητα αναδεικνύεται σε μείζον ζήτημα και η αξιολόγησή της υπερβαίνει τα σχολικά συστήματα και τα εθνικά σύνορα.

Η αύξηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων δημιούργησε την ανάγκη της μεταξύ τους σύγκρισης. Τα Πανεπιστήμια βρίσκονται αντιμέτωπα με τον ανταγωνισμό, τον οποίο προσπαθούν να αντιμετωπίσουν. Αυτή η προσπάθεια σε συνδυασμό με την αύξηση των φοιτητών και την παράλληλη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης ανά φοιτητή (Harvey & Green, 1993, 14) θέτουν υπό αμφισβήτηση την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την επιστημονική επάρκεια του διδακτικού προσωπικού και την επάρκεια των υποδομών. Ταυτόχρονα επικρατεί έντονος προβληματισμός ως προς τη δυνατότητα των πανεπιστημίων να καταφέρουν να λειτουργούν, χωρίς να κάνουν εκπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης με δεδομένη την περιορισμένη κρατική χρηματοδότηση.

Τι εννοούμε όμως με τον όρο «ποιότητα» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Οι Harvey και Green (1993) προσπάθησαν να αναλύσουν την έννοια της ποιότητας, διακρίνοντάς την σε τέσσερα είδη: α) την ποιότητα ως αριστεία, β) την ποιότητα ως εστίαση στο στόχο, γ) την ποιότητα ως ανταποδοτική αξία και δ) την ποιότητα ως μετασχηματισμός. Βλέπουμε, λοιπόν, εδώ ότι η ποιότητα ορίζεται ως προς τις στοχεύσεις της. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της αριστείας η ποιότητα νοείται ως μία διαδικασία ανάδειξης του πρώτου ή των καλύτερων, σχετίζεται με την επιδίωξη διακρίσεων, την εφαρμογή υψηλών προτύπων και λειτουργεί ως δείκτης ταξινόμησης. Σε αυτή την εκδοχή βασίζεται η λογική των rankings. Στη δεύτερη περίπτωση η ποιότητα συνδέεται με την ικανότητα ενός θεσμού ή ενός οργανισμού να θέτει στόχους και να τους ικανοποιεί, ενώ στην τρίτη περίπτωση νοείται ως αποδοτικότητα. Τέλος, στην τέταρτη περίπτωση η ποιότητα νοηματοδοτείται ως ικανότητα μετασχηματισμού. Η ποιότητα ως μετασχηματισμός αναφέρεται στην πρόοδο, στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη και όχι σε μία στατική κατάσταση. Στην εκδοχή της αριστείας, η οποία εδράζεται στην αμερικανική αντίληψη των πραγμάτων, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένες μονάδες που ανταγωνίζονται για την πρωτιά (αριστεία). Αντίθετα,

στις άλλες τρεις εκδοχές της ποιότητας τα πανεπιστημιακά ιδρύματα μιας χώρας αντιμετωπίζονται συνολικά ως μέρη ενός ενιαίου συστήματος.

### **1.3. Η ανάγκη για ποιότητα στην εκπαίδευση.**

Στη σύγχρονη εποχή η παιδεία αποτελεί κύριο παράγοντα για τον εκσυγχρονισμό. Οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας υπαγορεύουν την απαίτηση για εκπαίδευση υψηλού επιπέδου, η οποία θεωρείται σημαντική για την αγορά εργασίας, την ελεύθερη κυκλοφορία εργαζομένων και την αναγνώριση των πτυχίων και των ικανοτήτων. Η ποιότητα συνδέεται με την απόδοση και επομένως με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα κύρια ζήτημα που απασχολούν τους οικονομολόγους της εκπαίδευσης. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε μεταβλητές που αναφέρονται στις εισροές και εκροές των συστημάτων εκπαίδευσης. Στις εισροές συγκαταλέγονται οι δαπάνες ανά μαθητή και βαθμίδα εκπαίδευσης, οι δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη και ο λόγος διδασκομένων προς διδασκόντων, ο λόγος των ηλεκτρονικών υπολογιστών ανά μαθητή κ.ά. Οι εκροές αναφέρονται στο ποσοστό των μαθητών που προάγονται σε κάθε βαθμίδα, στις επιδόσεις των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, στην προστιθέμενη αξία του γνωστικού αντικειμένου, στις δημοσιεύσεις του διδακτικού προσωπικού και τις ετεροαναφορές.

Η πρώτη φάση της συζήτησης για την ποιότητα της εκπαίδευσης ξεκίνησε τη δεκαετία του '70 σε Διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα, η UNESCO αλλά και σε μεμονωμένα κράτη, όπως η Γαλλία, η Μ. Βρετανία και οι Η.Π.Α. όχι όμως και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η εκπαίδευση αποτελεί κατά κύριο λόγο τομέα της οικονομικής πολιτικής και λιγότερο τομέα της κοινωνικής πολιτικής. Τεχνικοί όροι, οι οποίοι προέρχονται από το χώρο της οικονομίας, όπως παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδοσία, αποτελούν τους νέους στόχους της εκπαίδευσης. Είναι η στιγμή που αναβιώνει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης.

Αξίζει να τονιστεί ότι οι Διεθνείς Οργανισμοί διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου, προωθώντας τη νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία. Με τη χρηματοδότηση που υπόσχονται μέσω προγραμμάτων που έχουν συγκεκριμένους στόχους, πείθουν «φτωχές χώρες» να υλοποιήσουν εστιασμένες εκπαιδευτικές πολιτικές



(Σταμέλος κ.α., 2015, 54). Οι υπερεθνικοί Οργανισμοί κοινωνικοποιούν τα κράτη υπό την έννοια ότι προωθούν ένα κοινό σύστημα αξιών, μέσω της έκδοσης των εκθέσεων. Με τη δημοσιοποίηση των εκθέσεων τους διαμορφώνουν την κοινή γνώμη και την κατευθύνουν σε συγκεκριμένες αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η δεύτερη φάση της συζήτησης για την ποιότητα της εκπαίδευσης ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '90. Είναι η στιγμή που η Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισε να συζητά για την ποιότητα της εκπαίδευσης, κατανοώντας ότι η εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην ανθρώπινη καλλιέργεια και την οικονομική ανάπτυξη. Σε αυτή τη φάση οι αντιλήψεις για το ρόλο του κράτους στην Ευρώπη αλλάζουν. Υποχωρεί το παρεμβατικό κράτος – πρόνοιας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύονται οι νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες μέσα σε μία ελεύθερη αγορά το κράτος έχει ρόλο συντονιστή.

Η τρίτη φάση ξεκινάει με την έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που πραγματοποιήθηκε στη Λισσαβόνα στις 23/24 Μαρτίου 2000, στην οποία τέθηκαν τα θεμέλια για την αξιολόγηση της ποιότητας. Η Ε.Ε. θέτει ως στόχο *«να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (European Council, 2000). Σε αυτή τη φάση η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί «καταλύτη» για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Ταυτόχρονα λειτουργεί και ως υποτομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έκανε σαφές ότι απαιτείται να προσδιοριστούν άμεσα οι στόχοι, οι δείκτες και τα συγκριτικά σημεία μεταξύ των κρατών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα να παρακολουθείται και να αξιολογείται η πρόοδος που έχουν κάνει στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι θα πρέπει να ληφθούν πολιτικές αποφάσεις, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της οικονομίας καθώς και στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Σε μια κοινωνία, λοιπόν, που επιχειρεί να προσελκύσει στελέχη μορφωμένα και καλά καταρτισμένα, αντιλαμβάνεται κανείς τη σημαντικότερη ίσως πλευρά της «ποιότητας» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από ένα ποιοτικό σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δημιουργείται ανθρώπινο δυναμικό ικανό τόσο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας που δημιουργούνται σε εθνικό και πα-

γκόσμιο επίπεδο όσο και να υποστηρίξει τις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας. Η ποιότητα στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχή σύνδεση με την αγορά εργασίας, ενώ ταυτόχρονα η ευρωπαϊκή παιδεία καθίσταται ελκυστική στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης.

## **2. Η Διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο.**

Το πρώτο κείμενο, το οποίο αναφέρεται στην ευρωπαϊκή συνεργασία για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, αποτελεί η Σύσταση που ανακοίνωσε το Σεπτέμβριο του 1998 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Σε αυτό το κείμενο συστήνεται να *«υποστηριχτούν και να δημιουργηθούν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας με στόχο τη διαφύλαξη της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση και την ανάπτυξη συνεργασιών τόσο μεταξύ των κρατών-μελών όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο»* (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1998, 57-58). Ένα χρόνο μετά, το 1999, έχουμε τη «Διακήρυξη της Μπολόνια», στην οποία, όμως, υπάρχει μόνο μια σύντομη αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας στα πανεπιστήμια μέσω του στόχου που δηλώνεται με τη φράση *«προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών»* (Bologna Declaration, 1999, 3). Ωστόσο, αυτό σε συνδυασμό με τη Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1998 ώθησε κάποια ευρωπαϊκά κράτη να προχωρήσουν στη σύσταση εθνικών ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας, γεγονός που αποτυπώνεται και στην επισήμανση της έκθεσης «Trends I» (Haug, et. al., 1999).

Στο τελικό ανακοινωθέν της υπουργικής συνάντησης της Πράγας το 2001, στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας, έγινε εκτενής αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας. Οι υπουργοί παιδείας: *«αναγνώρισαν τον ζωτικό ρόλο που παίζουν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας για την εξασφάλιση υψηλών ποιοτικών κριτηρίων και για τη διευκόλυνση της συγκρισιμότητας των πιστοποιημένων προσόντων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Επίσης ενθάρρυναν τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των δικτύων αναγνώρισης τίτλων σπουδών και των δικτύων διασφάλισης ποιότητας. Έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα στενής Ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή των εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας»* (Bologna Process, 2001, 2).

Στην επόμενη υπουργική συνάντηση, στο Βερολίνο, στις 19 Σεπτεμβρίου 2003, αποφασίστηκε: «τα συστήματα της διασφάλισης ποιότητας και της αξιολόγησης μέχρι το 2005 να περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) ορισμό των ευθυνών των εμπλεκόμενων φορέων και των ιδρυμάτων, β) αξιολόγηση των προγραμμάτων ή συνολικά των ιδρυμάτων με τη χρήση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, με φοιτητική συμμετοχή και με δημοσίευση των αποτελεσμάτων, γ) σύστημα επικύρωσης και πιστοποίησης των συγκρίσιμων διαδικασιών, και δ) διεθνή συμμετοχή, συνεργασία και δικτύωση (Bologna Process, 2003, 3). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει τον Οκτώβριο του 2004 μία ακόμη Σύσταση για την ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση η οποία καταλήγει σε πέντε συγκεκριμένα μέτρα που, όπως δηλώνεται, συμβάλλουν στην αμοιβαία αναγνώριση των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και των προσπαθειών αξιολόγησης στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση. Επιγραμματικά: (α) όλα τα ιδρύματα να εισάγουν ή να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας, (β) οι εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας που ήδη λειτουργούν να εφαρμόζουν αμερόληπτα τα στοιχεία διασφάλισης της ποιότητας που αναφέρονται στη Σύσταση του 1998, (γ) να συνεργαστούν οι αρχές διασφάλισης ποιότητας με την ENQA, ώστε να καταρτιστεί ένα «Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας και Διαπίστευσης», (δ) να δίνεται η δυνατότητα στα ιδρύματα να επιλέγουν αυτά από αυτό το Μητρώο τον οργανισμό που θα πραγματοποιήσει την αξιολόγησή τους και (ε) να αποδέχονται και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των επίσημων αρχών διασφάλισης ποιότητας ως βάση για τη λήψη διαφορών αποφάσεών τους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004, 10-11).

Στην υπουργική συνάντηση στο Μπέργκεν το 2005, στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας, οι υπουργοί αποδέχτηκαν τις προτάσεις που υπήρχαν στην έκθεση “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (“ESG”) για τη διασφάλιση ποιότητας που υποβλήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA) και «ώθησαν τις εξελίξεις στον άξονα διασφάλισης της ποιότητας και στην ανάπτυξη ενός συστήματος αναγνώρισης των τίτλων και των περιόδων σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση» (Bologna Process, 2005, 2-3). Ουσιαστικά, η συγκεκριμένη έκθεση καθόριζε τα τρία επίπεδα αξιολόγησης των Ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (εσωτερική, εξωτερική και αξιολόγηση των ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας), τα πρότυπα και τις αντίστοιχες οδηγίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Γινόταν προσπάθεια να προδιαγραφούν οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας σε

τρία επίπεδα: στο επίπεδο του ιδρύματος (εσωτερική αξιολόγηση-διασφάλιση ποιότητας), στο συστημικό επίπεδο (εξωτερική αξιολόγηση-διασφάλιση ποιότητας), αλλά και στο επίπεδο του ελέγχου των «ελεγκτών» (αξιολόγηση των αρχών διασφάλισης ποιότητας). Προτάθηκε, επίσης, η ίδρυση Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας (όπ. π.).

Το 2006 υπήρξε νέα Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου *«Για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση»* (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, 61), στην οποία προωθούνται όλες οι προτάσεις που είχαν προκύψει μέχρι τότε. Στη συνάντηση του Λονδίνου το 2007 οι υπουργοί στην ανακοίνωσή τους *«καλωσόρισαν την θέσπιση του Μητρώου»* (Ευρωπαϊκό Μητρώο Αρχών Διασφάλισης Ποιότητας: European Quality Assurance Register –EQAR-) το οποίο, όπως υποστηρίζεται στην ανακοίνωση, θα έχει προαιρετική φύση, θα είναι ανεξάρτητο, διαφανές και αυτοχρηματοδοτούμενο. Οι υπουργοί καθόρισαν ότι οι αιτήσεις των αρχών διασφάλισης ποιότητας για είσοδο στο Μητρώο θα εξετάζονται με κριτήριο τη συμμόρφωση με την έκθεση «ESG» και με στοιχεία που θα προκύπτουν από διαδικασίες αξιολόγησής τους κυρίως σε εθνικό επίπεδο (Bologna process, 2007, 4).

Το 2008 αποτέλεσε σταθμό στην πορεία δημιουργίας διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης στον EXAE με την ίδρυση και την έναρξη λειτουργίας του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας - European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). Το EQAR ιδρύθηκε με την πρωτοβουλία του E4 Group, ύστερα από παρότρυνση των Υπουργών Παιδείας που μετέχουν στη Διαδικασία της Μπολόνια. Το 2009 στην υπουργική συνάντηση της Λουβέν, διαπιστώθηκε πρόοδος στον άξονα της διασφάλισης ποιότητας, κυρίως με την εκτεταμένη εφαρμογή των «ESG» και με την ίδρυση και την έναρξη της λειτουργίας του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας (EQAR). Για τα επόμενα τρία έτη οι υπουργοί ζήτησαν να συνεχιστεί η συνεργασία για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στη διασφάλιση της ποιότητας και επισήμαναν την ανάγκη εξωτερικής αξιολόγησης του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας (EQAR) (Bologna process, 2009). Το 2012 οι υπουργοί στην συνάντησή τους στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας στο Βουκουρέστι ζήτησαν να ετοιμαστεί μία έκθεση αποτίμησης της εφαρμογής των Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area μέχρι τη συνάντηση του 2015. Επίσης, αποφασίστηκε ότι είναι απαραίτητο να

*«προωθηθεί η ποιότητα, η διαφάνεια, η απασχολησιμότητα και η κινητικότητα στον τρίτο κύκλο σπουδών, καθώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση των υποψήφιων διδασκόντων έχει ιδιαίτερο ρόλο στη σύνδεση του EXAE και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (EXE)» (Bologna Process, 2012, 3).*

## **2.1. Οργανισμοί και Εργαλεία διασφάλισης της ποιότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.**

Το 2000 ιδρύεται το European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των Υπουργών Παιδείας που συμμετείχαν στη Διαδικασία της Μπολόνια, το οποίο εξελίχθηκε σε Association το 2004. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA) αποτελείται από τις εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας των χωρών του EXAE (ENQA, 2010, 6-7) και στοχεύει να προωθήσει τη συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών στη διασφάλιση ποιότητας. Σήμερα, πλέον, η Ευρωπαϊκή Ένωση Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ENQA), έχοντας ισχυροποιήσει τη θέση της, αποτελεί οργανισμό-ομπρέλα των αρχών διασφάλισης ποιότητας, υποστηρίζοντας το έργο τους, με το να προσφέρει συμβουλές και τεχνογνωσία και προωθώντας τη βελτίωση της διασφάλισης ποιότητας και τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας. Στόχος της, να παρέχει στους φοιτητές σπουδές υψηλού επιπέδου και διεθνώς αναγνωρισμένες (ENQA, Mission Statement, 2016).

Η «αξιολόγηση» αποτελεί το εργαλείο της διασφάλισης ποιότητας (Σταμέλος κ.α., 2015, 71). Σε μια προσπάθεια να την ορίσουμε θα λέγαμε ότι είναι η ενεργοποίηση μηχανισμών, προκειμένου να καταγραφούν και να αξιοποιηθούν πληροφορίες σχετικές με την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τις αποκλίσεις από τους στόχους που έχουν τεθεί. Με την αξιολόγηση ενισχύονται οι καλές πρακτικές, αναγνωρίζονται οι αδυναμίες και κινητοποιούνται όλοι προς την κατεύθυνση βελτίωσης της ποιότητας. Γίνεται αποτίμηση του έργου του πανεπιστημίου, σύμφωνα με την εσωτερική του αξιολόγηση, ενώ στην έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης γίνονται συστάσεις για βελτίωση της ποιότητας.

Το 2005 στο Μπέργκεν οι Υπουργοί Παιδείας ενέκριναν τα πρότυπα και τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Α-

νώτατης Εκπαίδευσης -Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), μετά από εισήγηση που εκπονήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA) σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση Φοιτητών (ESU), την Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (EURASHE) και την Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA). Με δεδομένο το διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο, το 2012 στο Βουκουρέστι οι Υπουργοί Παιδείας ζήτησαν από την ομάδα E4 (ENQA, ESU, EUA, EURASHE) να προετοιμάσει μια αναθεωρημένη πρόταση για τα ESG, η οποία εγκρίθηκε από τους Υπουργούς Παιδείας του EXAE το 2015 στο Ερεβάν.

Σύμφωνα με τα ESG η ποιότητα και η διασφάλισή της, η οποία αποτελεί κύρια ευθύνη των ιδρυμάτων, λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες των φοιτητών, των εταίρων και της κοινωνίας, σέβεται τη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, των ιδρυμάτων, των προγραμμάτων σπουδών και των φοιτητών και υποστηρίζει την ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας (ESG, 2015, 6-8). Τα πρότυπα και οι κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG) δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, αλλά προσφέρουν καλές πρακτικές για τον τρόπο με τον οποίο ένα ίδρυμα θα μπορούσε να διασφαλίσει αφενός τη λογοδοσία του προς την κοινωνία για το έργο που επιτελεί και αφετέρου τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας, με τελικό αποδέκτη-ωφελοούμενο τον φοιτητή. Τα οφέλη είναι μεγάλα, εφόσον η κοινή βάση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας η οποία δημιουργήθηκε διευκόλυνε την επικοινωνία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ευρώπη, καθώς και των φορέων αξιολόγησης, βελτίωσε την αναγνώριση προσόντων και δημιούργησε ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, το οποίο συνετέλεσε στο να καταστεί ο EXAE πιο ανταγωνιστικός στον παγκόσμιο χάρτη.

Τα ESG έρχονται να συγκεράσουν τις διαφορές που υπάρχουν στα κράτη μέλη του EXAE και λειτουργούν ως παρότρυνση για τη δημιουργία μιας ενιαίας Ευρώπης στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Παρόλο που δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, η συμμόρφωση μιας εθνικής αρχής διασφάλισης ποιότητας με τα ESG αποτελεί κριτήριο για την ένταξή της στην ENQA, κάτι που αποτελεί μονόδρομο, εφόσον με την ένταξη εξασφαλίζει υποστήριξη και καθοδήγηση, έχει ευκαιρίες δικτύωσης και

συνεργασίας με ανάλογες αρχές, ενισχύει το κύρος της και εξασφαλίζει την αναγνώριση. Τα οφέλη αυτά της αρχής-μέλους της ENQA αντανακλώνται και στα ιδρύματα της χώρας της.

## **2.2. Διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας.**

Σύμφωνα με τα ESG η Διασφάλιση Ποιότητας διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα: α) «Εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα», δηλαδή τα εσωτερικά κριτήρια και οι διεργασίες, που πρέπει να αναπτύσσει ένα Πανεπιστήμιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητάς του, β) «Εξωτερική Διασφάλιση Ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα», που υφίσταται το Πανεπιστήμιο μέσω ανεξάρτητων Φορέων/Εμπειρογνομόνων. Πρόκειται για τις εξωτερικές διεργασίες που οφείλει να συντονίζει, να αναπτύσσει και να υποστηρίζει η Εθνική Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας σε κάθε κράτος-μέλος και γ) «Κριτήρια και Πρότυπα για Φορείς Εξωτερικής Διασφάλισης Ποιότητας», δηλαδή οι διεργασίες και τα κριτήρια που οφείλει να εφαρμόζει η Εθνική Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για να διασφαλίσει τη δική της ποιότητα.

### **2.2.1. Εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.**

Η Εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας αποτελεί το κυριότερο εργαλείο, με το οποίο τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξασφαλίζουν τη διαφάνεια στη λειτουργία τους και ταυτόχρονα αναβαθμίζεται ο ρόλος των φοιτητών και η αξιοπιστία της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ. Οι διαφανείς διαδικασίες στο εσωτερικό των πανεπιστημίων τείνουν να γίνουν υποχρέωση και αναγκαιότητα για τη λειτουργία τους (Education, 2018). Στη διαμόρφωση της Εσωτερικής Διασφάλισης Ποιότητας καθοριστικό ρόλο παίζει το νομοθετικό πλαίσιο της κάθε χώρας.

Προκειμένου το ίδρυμα να φτάσει στην Εσωτερική Αξιολόγηση, οφείλει να αναπτύξει και να εφαρμόσει μια πολιτική διασφάλισης ποιότητας, με την οποία δεσμεύεται:

- για τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας,
- για τη στρατηγική σε θέματα ποιότητας και κανόνων,
- για την οργάνωση τους εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας,

- για τις ευθύνες των Τμημάτων, των Σχολών και άλλων οργανωτικών μονάδων, αλλά και των προσώπων σε θέματα διασφάλισης ποιότητας,
- για τη συμμετοχή των φοιτητών στη διασφάλιση ποιότητας
- για τους τρόπους εφαρμογής, παρακολούθησης και αναθεώρησης της πολιτικής διασφάλισης ποιότητας.

Ως προς το πρόγραμμα σπουδών, τα ιδρύματα οφείλουν να διαθέτουν μηχανισμό έγκρισης, περιοδικής αναθεώρησης και παρακολούθησης των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων. Ως προς την αξιολόγηση των φοιτητών, αυτή θα πρέπει να γίνεται με δημοσιοποιημένα κριτήρια, κανονισμούς και διαδικασίες που εφαρμόζονται με συνέπεια. Επιπροσθέτως, οι φοιτητές θα πρέπει να είναι σωστά ενημερωμένοι για τον τρόπο που αξιολογείται το πρόγραμμα σπουδών τους, καθώς και για τις μεθόδους και τα κριτήρια της δικής τους αξιολόγησης. Ως προς τη διασφάλιση ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, το ίδρυμα πρέπει να διαθέτει όλα τα μέσα που εξασφαλίζουν την ποιότητα και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού του προσωπικού και τα οποία οφείλει να κάνει γνωστά στις επιτροπές εξωτερικής αξιολόγησης. Επιπλέον, το ίδρυμα θα πρέπει να διασφαλίζει την επάρκεια των διαθέσιμων υποδομών και να διαθέτει τα μέσα εκείνα που υποστηρίζουν τη μάθηση και είναι κατάλληλα για τα προγράμματα σπουδών που προσφέρουν. Ως προς τα πληροφοριακά συστήματα, τα ιδρύματα πρέπει να εξασφαλίζουν την έγκυρη συγκέντρωση, ανάλυση και αξιοποίηση πληροφοριών, που αφορούν στα προγράμματα σπουδών και στις λοιπές λειτουργίες και δραστηριότητες του ιδρύματος. Τέλος θα πρέπει να δημοσιοποιούν επικαιροποιημένες, και αντικειμενικές πληροφορίες, σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και τους προσφερόμενους τίτλους σπουδών.

Η συνεισφορά των φοιτητών στις διαδικασίες της εσωτερικής Διασφάλισης Ποιότητας είναι σημαντική, εντούτοις απαιτείται να ενισχυθεί η συμμετοχή τους σε όλες τις διαδικασίες. Η συμμετοχή τους γίνεται κυρίως με ερωτηματολόγια και θίγουν διάφορα θέματα, τα οποία όμως τις περισσότερες φορές βρίσκουν εμπόδια στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Από την άλλη πλευρά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξετάζουν τη διασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας ως ποιοτική παροχή γνώσεων. Αυτό, όμως, αντικρούει στις απόψεις των φοιτητών, οι οποίοι επιδιώκουν μέσα από τις σπουδές τους να προετοιμαστούν, ώστε να βρουν μία θέση εργασίας.



### **2.2.2. Εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.**

Το κάθε ίδρυμα αναπτύσσει διαδικασίες εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, στα πλαίσια της οποίας προκαθορίζονται οι στόχοι, οι οποίοι δημοσιοποιούνται, και ταυτόχρονα περιγράφονται οι διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Επίσης, εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των βασικών ενδιαφερόμενων. Το επόμενο στάδιο αποτελεί η διαδικασία λήψης των αποφάσεων, οι οποίες λαμβάνονται στη βάση των κριτηρίων που έχουν γίνει γνωστά εκ των προτέρων. Σημαντικό σημείο στην εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί η δημοσίευση εκθέσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν αποφάσεις ή συστάσεις για ενέργειες. Για την επιτυχία της εξωτερικής αξιολόγησης θα πρέπει η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας του ιδρύματος ή/και των προγραμμάτων σπουδών να γίνεται σε περιοδική βάση. Τα ΑΕΙ λαμβάνουν όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε η πρόοδος, που συντελέστηκε από την τελευταία φορά που εφαρμόστηκε η διαδικασία της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, να ληφθεί υπ' όψη κατά την προετοιμασία της επόμενης.

Η Διαδικασία της Μπολόνια λειτούργησε ως βάση, πάνω στην οποία οι περισσότερες χώρες του EXAE έθεσαν ως προτεραιότητα τη βελτίωση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης (Επιτροπή, 2012). Η προσπάθειά τους ενισχύθηκε από το 2005 και μετά, όταν με την καθιέρωση των ESG προσδιορίστηκαν οι κανονισμοί και τα κριτήρια για την εφαρμογή της Διασφάλισης Ποιότητας, ενώ η δημιουργία του EQAR το 2008 συνέβαλε στην καταγραφή των συστημάτων ποιότητας όλων των χωρών του EXAE και ως εκ τούτου η κάθε χώρα ήταν σε θέση να γνωρίζει το πεδίο Διασφάλισης Ποιότητας των άλλων χωρών (Education, 2018). Παρόλο που κάθε χώρα συντάσσεται με τα ESG, διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στον τρόπο που η καθεμιά εφαρμόζει την εξωτερική Διασφάλισης Ποιότητας. Οι διαφορές, οι οποίες είναι μεγαλύτερες σε χώρες με μεγάλο αριθμό πανεπιστημίων εντοπίζονται στα εξής σημεία: α) κάποιες επικεντρώνονται στην ποιότητα των πανεπιστημίων γενικά, ενώ άλλες στην κάθε Σχολή και τέλος κάποιες και στα δύο μαζί, β) κάποιες χώρες επιτρέπουν στους φορείς αξιολόγησης να δίνουν άδεια ως προ το λειτουργικό κομμάτι στα ΑΕΙ και κάποιες άλλες όχι (Επιτροπή, 2012). Βέβαια, οι περισσότερες χώρες συνδυάζουν τους παραπάνω τρόπους. Επιπροσθέτως, δίνουν έμφαση σε τομείς ποιότητας, όπως η έρευνα και στις μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Ως προς τους εθνικούς φορείς αξιολόγησης, υπάρχουν χώρες στις οποίες ο εθνικός φορέας αξιολόγησης έχει χαρακτήρα συμβουλευτικό, ενώ σε άλλες ο εθνικός φορέας ασχολείται ουσιαστικά με τη Διασφάλιση Ποιότητας και αναζητά τρόπους βελτίωσης, μεταθέτοντας στα πανεπιστήμια ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης και πρωτοβουλιών (Education, 2018).

### **2.2.3. Πιστοποίηση**

Η πιστοποίηση αποτελεί μηχανισμό διασφάλισης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μέσω αυτής ένα ανώτατο ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα κρίνεται, για να διαπιστωθεί εάν συμμορφώνεται με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης και απονομής των αντίστοιχων προσόντων. Έχει τις ρίζες της στην αμερικάνικη τριτοβάθμια εκπαίδευση, όμως από τη δεκαετία του 1980 εισήχθη και στην Ευρώπη, ενώ το 2005 συμπεριλήφθηκε στη διαδικασία της Μπολόνια. Με την πιστοποίηση ελέγχεται και αξιολογείται ο βαθμός που το ίδρυμα και τα προγράμματά του καλύπτουν ορισμένα ελάχιστα κριτήρια ή προδιαγραφές. Η πιστοποίηση περιλαμβάνει τρία στάδια: (i) την αυτοαξιολόγηση που κάνει το εκπαιδευτικό ίδρυμα και το προσωπικό του ιδρύματος ή του ακαδημαϊκού προγράμματος. Στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης συντάσσεται μια έκθεση, η οποία έχει ως σημείο αναφοράς το σύνολο των κανόνων και των κριτηρίων του οργανισμού πιστοποίησης (ii) «την επιτόπια επίσκεψη», η οποία γίνεται από μια ομάδα ομοτέχνων που τους ορίζει ο οργανισμός πιστοποίησης. Αυτή η ομάδα εξετάζει όλα τα στοιχεία, επισκέπτεται τις εγκαταστάσεις του ιδρύματος, συνομιλεί με το ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό και στο τέλος συντάσσει την έκθεση αξιολόγησης και (iii) «την εξέταση από την Επιτροπή» των αποδεικτικών στοιχείων και των συστάσεων με βάση το δεδομένο σύνολο των κριτηρίων που αφορούν στην ποιότητα. Την τελική της απόφαση την ανακοινώνει στο ίδρυμα. Στην περίπτωση θετικής κρίσης, το ίδρυμα αυξάνει το κύρος του.

Επομένως, για να πιστοποιηθεί ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει να πληρείται ένα ορισμένο κατώτατο όριο ποιότητας. Η διαδικασία γίνεται μέσω της συγκριτικής αξιολόγησης με συγκεκριμένα πρότυπα. Οι διαδικασίες πιστοποίησης επικεντρώνονται κυρίως στις εισροές (πόροι, αναλυτικά προγράμματα και

προσωπικό) και λιγότερο στις εκροές (απόφοιτοι, απορρόφηση). Η διαδικασία της πιστοποίησης προϋποθέτει ότι τα προγράμματα ή τα ιδρύματα που πρόκειται να πιστοποιηθούν υπόκεινται σε αξιολόγηση» (Eurydice, 2006, 7).

#### **2.2.4. Εφαρμογή των διαδικασιών Διασφάλισης της Ποιότητας**

Από την εφαρμογή της διασφάλισης ποιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο συμπεραίνουμε ότι, όταν ένα ίδρυμα στοχεύει στη λογοδοσία προς το δημόσιο κοινό, τότε αυτό εστιάζει στις διαδικασίες της Εξωτερικής Διασφάλισης Ποιότητας, με τελικό στόχο την Πιστοποίηση. Αντιθέτως, τα Πανεπιστήμια που επιδιώκουν να βελτιώσουν την ποιότητά τους εστιάζουν περισσότερο στις εσωτερικές πρακτικές Διασφάλισης Ποιότητας. Πρέπει εδώ να τονιστεί ότι το ένα δεν αναιρεί το άλλο. Εξάλλου, ένα Πανεπιστήμιο, το οποίο εστιάζει τη λειτουργία του σε όρους ποιότητας και εφαρμόζει την Εσωτερική Διασφάλιση της Ποιότητας, η Εξωτερική Αξιολόγηση έρχεται να επιβεβαιώσει όσα έχουν επιτευχθεί. Παρόλο που η Εσωτερική και Εξωτερική Διασφάλιση Ποιότητας είναι συμπληρωματικές η μία στην άλλη, η Εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας είναι η «καρδιά» της Διασφάλισης Ποιότητας (Ανακοινωθέν Βερολίνου, 2003).

Επιγραμματικά, μέσα από τους μηχανισμούς της Διασφάλισης Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, επιτυγχάνεται διαφάνεια και ενημέρωση τόσο των ιδρυμάτων όσο και της κοινωνίας ευρύτερα για το βαθμό προόδου και βελτίωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τα πανεπιστήμια, τα οποία συμβάλλουν στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, οφείλουν και πρέπει να βελτιώνονται, ώστε να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Με αίσθημα ευθύνης τόσο απέναντι στους φοιτητές του όσο και ευρύτερα στην κοινωνία για παροχή παιδείας υψηλού επιπέδου, το κάθε ίδρυμα εφαρμόζει τις διαδικασίες της Διασφάλισης Ποιότητας, οι οποίες είναι ευθύνη των ίδιων των ιδρυμάτων και των φορέων διασφάλισης ποιότητας.

Σήμερα, καθώς έχουν εξελιχθεί τα εξωτερικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας, το ζητούμενο είναι εάν τα αποτελέσματα που παράγουν είναι αποτελεσματικά και εάν εναρμονίζονται με τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και τις Κατευθυντήριες Γραμμές. Και παρόλο που τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι έχουν γίνει τεράστια βήματα προόδου, εντούτοις υπάρχει περιθώριο βελτίωσης, ειδικά στην συμμετοχή των φοιτητών και

των άλλων εμπλεκομένων στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας αλλά και στις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζει ο προσανατολισμός των συστημάτων.

### **2.3. Οι διαδικασίες συμμόρφωσης ως εργαλείο κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση.**

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει επιλέξει την *Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού*, προκειμένου να διαμορφώσει την ευρωπαϊκή πολιτική στην ανώτατη εκπαίδευση. Με τη μέθοδο αυτή οι αλλαγές στις εθνικές νομοθεσίες δεν επιβάλλονται, αλλά διατυπώνονται κοινοί στόχοι και το κάθε κράτος κινείται με το δικό του ρυθμό, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους. Οι στόχοι διατυπώνονται με τρόπο γενικό και ευέλικτο, επειδή σκοπός είναι να μπορούν αυτοί να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε κράτους και ταυτόχρονα να περιορίζεται ή ακόμη και να αποφεύγεται η δυσaráσκειά τους. Στις διαβουλεύσεις συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (Ευρωπαϊκή Ένωση, εθνικές κυβερνήσεις, ειδικοί επιστήμονες, ενδιαφερόμενοι) και με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η αποδοχή της δράσης κι η εφαρμογή της, ενώ η συμμετοχή των ειδικών προσφέρει την επιστημονική κάλυψη.

Στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης υιοθετήθηκε η τυποποίηση των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, των εργαλείων, των μεθόδων και των διαδικασιών, προκειμένου να γίνει η μεταφορά πολιτικής. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συγκρισιμότητα και τη διαφάνεια, χρησιμοποιούν κριτήρια. Έτσι, επαναπροσδιορίζονται όχι μόνο οι διαδικασίες αλλά θεμελιώδη στοιχεία τους, όπως η διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών στα οποία εισάγονται οι μαθησιακοί στόχοι και τα αποτελέσματα, τα προσόντα που πρέπει να αποκτήσουν οι φοιτητές με την ολοκλήρωση των σπουδών τους, ο εθνικός και ιδρυματικός στρατηγικός σχεδιασμός, τα προσόντα των καθηγητών κ.α. (Elken, 2017, 129). Τα κριτήρια αυτά είναι ευέλικτα στις ιδιαιτερότητες των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και η εφαρμογή τους είναι προαιρετική, καθόσον οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν, επειδή έχουν πειστεί για τα οφέλη τους. Ο τρόπος με τον οποίο θα φτάσει στον στόχο ή την ικανοποίηση του κριτηρίου επαφίεται στο μέλος (Fejes, 2006, 221). Τι συμβαίνει, όμως με εκείνους που επιλέγουν να μην τα ακολουθήσουν; Θεωρητικά τίποτα. Στην πράξη όμως περιθωριοποιούνται και τελικά αποκλείονται από το ενιαίο ευρωπαϊκό εκπαιδευ-

τικό σύστημα. Και αυτό γιατί τόσο οι φοιτητές όσο και οι πανεπιστημιακοί απομονώνονται και στερούνται πολλές ευκαιρίες που απολαμβάνουν οι ομόλογοί τους των άλλων τριτοβάθμιων ιδρυμάτων την Ευρώπη και τελικά χάνει το κύρος του τόσο το ίδρυμα όσο και το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Fejes, 2006, 212).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εργαλείων συμμόρφωσης, τα οποία στοχεύουν στη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και στη διαμόρφωση ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί η θεσμοθέτηση μιας κοινής δομής σπουδών με δύο κύκλους σπουδών αρχικά και τρεις στη συνέχεια, καθώς και το σύστημα συσσώρευσης και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων (ECTS). Επίσης, οι Αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας (ESG) και η υιοθέτηση των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQF), τα οποία αναμένεται να είναι συμβατά με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF), ο φάκελος εγγράφων EUROPASS, και η Ευρωπαϊκή ταξινόμηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και επαγγελμαμάτων (Elken, 2017, 129-130).

Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ο καθοριστικός ρόλος που παίζουν οι μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Προκειμένου τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να είναι προσαρμοσμένα στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να πληρούν κάποια κριτήρια διασφάλισης ποιότητας, τα οποία τίθενται από τους ευρωπαϊκούς υπερεθνικούς οργανισμούς ((ENQA), καθώς και από τις εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας. Η ευθύνη για την προσαρμογή ανήκει στο ίδιο το ίδρυμα (Fejes, 2006, 221-222), το οποίο έχει τη δυνατότητα να μετρά τις επιδόσεις του και να κάνει τις αναγκαίες αλλαγές. Η προσπάθεια του κάθε ιδρύματος να ικανοποιήσει τα κριτήρια, καθώς και η παρακολούθηση της επίδοσης οδηγούν στη συμμόρφωση του εθνικού συστήματος στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα.

## **2.4. Φοιτητοκεντρική Μάθηση**

Τα τελευταία χρόνια τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του EXAE προωθούν τη φοιτητοκεντρική μάθηση, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στη μαθησιακή διαδικασία και στόχος της η απόκτηση δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση από το χώρο της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας. Η έμφαση στη φοιτητοκεντρική μάθηση αποτελεί συνέχεια της ευρωπαϊκής πολιτικής για

τη διαμόρφωση της Κοινωνίας της Γνώσης, στην οποία η εκπαίδευση είναι κύριος παράγοντας για την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας και την αντιμετώπιση της ανεργίας.

Η φοιτητοκεντρική μάθηση, σύμφωνα με τον ορισμό που διατυπώνεται στον Οδηγό Χρήσης του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων 2015 (ECTS User's Guide, 2015) είναι *«μια διαδικασία ποιοτικού μετασχηματισμού των φοιτητών και των άλλων εκπαιδευόμενων σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και της αυτονομίας τους, μέσα από μια προσέγγιση βασισμένη στην αλληλεπίδραση»*. Η μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι στο επίκεντρο, δηλαδή ο φοιτητής διευρύνει τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις του (ΑΔΙΠ, 2013).

Η Διαδικασία της Μπολόνια προωθεί τη φοιτητοκεντρική προσέγγιση στη μάθηση, καθώς αναφέρεται συχνά στα Ανακοινωθέντα με τη μορφή δεσμεύσεων, προτροπών ή συστάσεων προς τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Η πρώτη αναφορά για δομικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης γίνεται στο Ανακοινωθέν του Μπέργκεν το 2005 (Bologna Process, 2005). Ταυτόχρονα με την αναγνώριση των τριών κύκλων σπουδών υιοθετείται το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων, όπου οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες αποτυπώνονται ως μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, τα ιδρύματα καλούνται να διευκολύνουν την πρόσβαση και την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών και να προωθήσουν τη διά βίου μάθηση (όπ. π.). Στο Ανακοινωθέν του Λονδίνου το 2007 τονίζεται η αναγκαιότητα για απομάκρυνση από τις παλιές δασκαλοκεντρικές μεθόδους και η μετακίνηση προς τη φοιτητοκεντρική μάθηση (Bologna Process, 2007). Το 2009 στη διάσκεψη των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας στο Leuven (Βέλγιο) τονίζεται η σημασία της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς και ο βαθμός σημαντικότητας της φοιτητοκεντρικής μάθησης, η οποία θα βοηθήσει τους φοιτητές να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται σε μία μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας και ταυτόχρονα θα συντελέσει στην ενδυνάμωσή τους ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη για διαρκή αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών με στόχο την ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, γίνεται αναφορά στη συνεργασία ακαδημαϊκών, φοιτητών και εκπροσώπων εργοδοτών, για την ανάπτυξη μαθησιακών αποτελεσμάτων και προτύπων αναφοράς σε όλο και περισσότερες επιστημονικές περιοχές (Bologna Process, 2009).

Στα Ανακοινωθέντα που ακολούθησαν το 2010 (Βουδαπέστη – Βιέννη) το 2012 στο Βουκουρέστι (Ρουμανία) και το 2015 στο Ερεβάν (Αρμενία) επαναλαμβάνεται η πρόθεση για ενίσχυση της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Στην διάσκεψη του Ερεβάν οι Υπουργοί Παιδείας υιοθέτησαν τα εξής τρία έγγραφα, στα οποία αποσαφηνίζονται η έννοια και τα χαρακτηριστικά της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Το πρώτο είναι το Ανακοινωθέν του Ερεβάν (2015) στο οποίο οι Υπουργοί Παιδείας αναγνωρίζουν ότι πρωταρχικοί στόχοι της εκπαίδευσης είναι: «...η ενίσχυση της ποιότητας και της σύνδεσης της διδασκαλίας και της μάθησης είναι η κύρια αποστολή του ΕΧΑΕ. Θα ενθαρρύνουμε και θα υποστηρίξουμε τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους στην προώθηση της παιδαγωγικής καινοτομίας σε φοιτητοκεντρικά μαθησιακά περιβάλλοντα και στην πλήρη αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Θα προωθήσουμε μια ισχυρότερη σύνδεση ανάμεσα στη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα σε όλα τα επίπεδα σπουδών παρέχοντας κίνητρα στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τους διδάσκοντες και τους φοιτητές να εντείνουν τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα».

Το δεύτερο έγγραφο είναι ο Οδηγός Χρήσης του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS User's Guide, 2015), με τον οποίο καθορίστηκαν τα κριτήρια της φοιτητοκεντρικής μάθησης ως εξής:

- ✓ Επικέντρωση στην ενεργητική μάθηση, σε αντίθεση με την παθητική
- ✓ Έμφαση στην κριτική και αναλυτική μάθηση και κατανόηση
- ✓ Αυξημένη υπευθυνότητα και λογοδοσία από την πλευρά των φοιτητών
- ✓ Αυξημένη αυτονομία των φοιτητών.
- ✓ Στοχαστική προσέγγιση στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας εκ μέρους τόσο των φοιτητών όσο και των καθηγητών

Το τρίτο έγγραφο είναι τη Διακήρυξη των αρχών και κατευθυντήριων οδηγιών για τη διασφάλιση ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG, 2015), όπου υπαγορεύεται στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εφαρμόσουν τη φοιτητοκεντρική μάθηση, η αξιολόγηση της οποίας θα γίνεται μέσω των διαδικασιών της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας. Τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι φοιτητές ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας κατ' αυτό τον τρόπο τα κίνητρά τους,

τον αναστοχασμό και τη δέσμευσή τους στις σπουδές (ESG, 2015, 11-12). Η φοιτητοκεντρική μάθηση, λοιπόν, μεταβάλλεται σε κριτήριο αξιολόγησης των ιδρυμάτων και η εφαρμογή της αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Ωστόσο, η φοιτητοκεντρική μάθηση δεν εφαρμόζεται ταυτόχρονα ή με τον ίδιο ρυθμό στα ιδρύματα του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) (ESU, 2015), διότι απαιτούνται παρεμβάσεις στη διακυβέρνηση και τη διοίκηση των πανεπιστημίων και διαδικασίες, τόσο σε επίπεδο ευρωπαϊκό και εθνικό, όσο και σε επίπεδο ιδρύματος και τμήματος.

Η αποδοχή της φοιτητοκεντρικής μάθησης από τους καθηγητές κρίνεται ως η πιο κρίσιμη, καθότι είναι εκείνοι που πρέπει να την εφαρμόσουν. Θα πρέπει να αντιληφθούν ότι η εφαρμογή της ευεργετεί όχι μόνο τους φοιτητές αλλά και τους ίδιους, εφόσον συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής τους απόδοσης. Η συνεργασία με φοιτητές, οι οποίοι έχουν κίνητρα για μάθηση, κρίνουν το έργο των διδασκόντων και έχουν ενεργό συμμετοχή, τους προσφέρει ανατροφοδότηση και κίνητρο βελτίωσης (ESU, EI, 2010, 9-10). Για τους φοιτητές υπάρχουν εξίσου οφέλη από την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης, εφόσον ενσωματώνονται πιο σύντομα στην ακαδημαϊκή κοινότητα και ενθαρρύνεται η αυτόνομη και κριτική σκέψη. Εντούτοις, ενέχει ο κίνδυνος της μετάβασης από την καθηγητοκεντρική προσέγγιση, όχι στην φοιτητοκεντρική, αλλά στην πελατοκεντρική κυρίως σε συστήματα που ο φοιτητής καταβάλλει δίδακτρα, οπότε είναι πολύ πιθανό να επιχειρήσει να επιβάλει τις απόψεις του με τη λογική του πελάτη (ESU, Education International, 2010, 14).

Στο πλαίσιο των προσπαθειών που κάνουν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να γίνουν πιο ελκυστικά και να προσελκύσουν πόρους, υιοθετούν τη φοιτητοκεντρική μάθηση, προκειμένου να διαχειριστούν την ανομοιογένεια του φοιτητικού πληθυσμού, η οποία έχει προκύψει από τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και τη διά βίου μάθηση. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να διευκολύνουν τη συμμετοχή των φοιτητών, παρέχοντας ευέλικτες μορφές μάθησης. Οι φοιτητές έχουν διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες μάθησης και κατά συνέπεια χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση, για να δεσμευτούν και να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (ESU, EI, 2010, 10-11).

Μολονότι σε όλα τα ευρωπαϊκά κείμενα οι φοιτητές αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι εταίροι και ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους σε όλους τους τομείς λειτουργίας του πανεπιστημίου, στην πράξη ο ρόλος τους στη λειτουργία και στη διοίκηση των



ιδρυμάτων είναι περιορισμένος. Η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση πολιτικής των ιδρυμάτων είναι μικρή και περιορίζεται σε θέματα διασφάλισης ποιότητας, όπου αξιοποιούνται ως εταίροι με συμβουλευτικό χαρακτήρα (Klemencic, 2011, 74, 76, 78-79).

Ως προς την κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση αναφορικά με τη φοιτητοκεντρική μάθηση, από τις εβδομήντα επτά (77) πιστοποιήσεις Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών που πραγματοποιήθηκαν το 2019, διαπιστώθηκε *«η εφαρμογή αρχών φοιτητοκεντρικής μάθησης, η ποιότητα σχέσεων φοιτητών και διδασκόντων, οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας και η συμβουλευτική προς τους φοιτητές»*, ενώ οι αδυναμίες που διαπιστώθηκαν αφορούν στο χαμηλό ποσοστό παρακολούθησης των μαθημάτων, στην εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που επιδέχονται βελτίωση και η μη αποτελεσματική διαχείριση παραπόνων των φοιτητών (ΑΔΠ, 2019). Από τους εμπειρογνώμονες συστήνεται:

- βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης από τους φοιτητές
- θεσμοθέτηση/βελτίωση του θεσμού του ακαδημαϊκού συμβούλου
- ενίσχυση φοιτητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης
- εφαρμογή πολλαπλών τρόπων αξιολόγησης της επίδοσης των φοιτητών στα μαθήματα
- βελτίωση της διδασκαλίας
- εφαρμογή/βελτίωση της διαδικασίας διαχείρισης παραπόνων/ενστάσεων των φοιτητών
- αξιοποίηση των αξιολογήσεων των φοιτητών και σχετική ενημέρωση προς αυτούς

## **2.5. Μαθησιακά Αποτελέσματα**

Με τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα» εννοούμε όλα αυτά που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, και οι σχετικοί ορισμοί αφορούν τις γνώσεις, που είναι *«το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω μάθησης»* τις δεξιότητες που ορίζονται ως *«η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων»* και τις ικανότητες που είναι *«η αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών, ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και*

*προσωπική ανάπτυξη»* (ESU, 2014). Τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αποτελούν το επίκεντρο της φοιτητοκεντρικής μάθησης, δίνουν έμφαση στη σύνδεση ανάμεσα στη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών (ESU, 2014). Καθορίζονται από τον διδάσκοντα ή υπεύθυνο του κάθε μαθήματος και περιγράφονται αναλυτικά στον Οδηγό Σπουδών κάθε ΑΕΙ.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να αποτυπώνονται στους φοιτητές, πριν την έναρξη της μαθησιακής δραστηριότητας, με τρόπο κατανοητό, έτσι ώστε να τα εντοπίζουν και να τα μελετούν (CEDEFOP, 2014). Παρέχουν διαφάνεια στα συστήματα και στους τίτλους σπουδών της ανώτατης εκπαίδευσης και βοηθούν τους διδάσκοντες να διατυπώσουν τους μαθησιακούς στόχους και να κάνουν την απαραίτητη προσαρμογή τόσο των διδακτικών τεχνικών, όσο και των τεχνικών αξιολόγησης των φοιτητών, ώστε να υποστηρίζονται οι μαθησιακοί στόχοι που θέτουν. Στο τέλος κάθε μαθησιακής δραστηριότητας οι φοιτητές αξιολογούν τις μαθησιακές διαδικασίες, ενώ οι διδάσκοντες επανακαθορίζουν τις μεθόδους μάθησης και ορίζουν τις ελάχιστες προϋποθέσεις γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι φοιτητές (CEDEFOP, 2014). Με βάση τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι οι φοιτητές πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και στον καθορισμό των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

## **2.6. Πλαίσιο Προσόντων**

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ), το οποίο έχει αναπτυχθεί και υιοθετηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση με τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης τον Απρίλιο του 2008, είναι ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο καλύπτει όλα τα επίπεδα των επαγγελματικών προσόντων, που αποκτά κανείς στη γενική, επαγγελματική, ακαδημαϊκή εκπαίδευση, καθώς και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Περιλαμβάνει ένα πλαίσιο με οκτώ επίπεδα αναφοράς, τα οποία περιγράφονται σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το Πλαίσιο Προσόντων του ΕΧΑΕ, το οποίο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια, είναι συμβατό με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων καλύπτει τα προσόντα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, ενώ το Πλαίσιο Προσόντων του ΕΧΑΕ περιορίζεται στα προσόντα που αναπτύσσονται

στους τρεις κύκλους σπουδών της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αντιστοιχεί στα επίπεδα 6, 7 και 8 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων Διά Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Να τονιστεί ότι κανένα από τα δύο δεν ρυθμίζει ζητήματα που αφορούν στα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων της ανώτατης εκπαίδευσης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Προσόντα του πρώτου κύκλου σπουδών αναγνωρίζονται σε φοιτητές οι οποίοι έχουν επιτύχει τα εξής μαθησιακά αποτελέσματα: *α) Έχουν αποδεδειγμένη γνώση και κατανόηση θεμάτων σε κάποιο γνωστικό πεδίο, η οποία βασίζεται στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους και, ενώ υποστηρίζεται από επιστημονικά εγχειρίδια προχωρημένου επιπέδου, περιλαμβάνει και απόψεις που προκύπτουν από σύγχρονες εξελίξεις στην αιχμή του γνωστικού τους πεδίου. β) Είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη γνώση και την κατανόηση που απέκτησαν με τρόπο που δείχνει επαγγελματική προσέγγιση της εργασίας ή του επαγγέλματός τους και διαθέτουν ικανότητες που κατά κανόνα αποδεικνύονται με την ανάπτυξη και υποστήριξη επιχειρημάτων και την επίλυση προβλημάτων στο πλαίσιο του γνωστικού τους πεδίου. γ) Έχουν την ικανότητα να συγκεντρώνουν και να ερμηνεύουν συναφή στοιχεία (κατά κανόνα εντός του γνωστικού τους πεδίου) για να διαμορφώνουν κρίσεις που περιλαμβάνουν προβληματισμό σε συναφή κοινωνικά, επιστημονικά ή ηθικά ζητήματα. δ) Είναι σε θέση να κοινοποιούν πληροφορίες, ιδέες, προβλήματα και λύσεις τόσο σε ειδικευμένο όσο και σε μη ειδικευμένο κοινό. ε) Έχουν αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες απόκτησης γνώσεων, που τους χρειάζονται για να συνεχίσουν σε περαιτέρω σπουδές με μεγάλο βαθμό αυτονομίας». Κατά κανόνα στον πρώτο κύκλο σπουδών αποδίδονται 240 έως 300 Πιστωτικές Μονάδες (ECTS).*

Προσόντα του δεύτερου κύκλου σπουδών αναγνωρίζονται σε φοιτητές οι οποίοι: *α) Έχουν αποδεδειγμένη γνώση και κατανόηση που βασίζεται και εκτείνεται και/ή ενισχύει όσα σχετίζονται με τον πρώτο κύκλο σπουδών, και, συγχρόνως, τους παρέχει τη βάση ή την ευκαιρία για πρωτοτυπία στην ανάπτυξη και/ή στην εφαρμογή ιδεών, συχνά στο πλαίσιο ερευνητικής δραστηριότητας. β) Είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη γνώση και κατανόησή τους και τις ικανότητές τους για επίλυση προβλημάτων σε εφαρμογές και στην επίλυση προβλημάτων, σε ένα νέο ή άγνωστο περιβάλλον, εντός ευρύτερου (ή διεπιστημονικού) πλαισίου, συναφούς προς το γνωστικό τους πεδίο. γ) Έχουν την ικανότητα να συνδυάζουν γνώσεις και να χειρίζονται πολύπλοκα θέματα, καθώς επίσης να διατυπώνουν κρίσεις, έστω και με ελλιπή ή περιορισμένη πληροφόρηση, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν προβληματισμό επί κοινωνικών και ηθικών ευθυνών, που συνδέονται με την*

εφαρμογή της γνώσης και των κρίσεών τους. δ) Είναι σε θέση να κοινοποιούν με σαφήνεια και καθαρότητα τα συμπεράσματά τους αλλά και τη γνώση και το σκεπτικό στο οποίο αυτά βασίζονται και λογικές παραδοχές στα οποία στηρίζονται, τόσο σε εξειδικευμένο όσο και σε μη εξειδικευμένο κοινό ε) Διαθέτουν τις απαραίτητες μαθησιακές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους με τρόπο σε μεγάλο βαθμό αυτοδύναμο ή και αυτόνομο». Συνήθως στο δεύτερο κύκλο σπουδών αποδίδονται από 90 έως 120 πιστωτικές μονάδες με ελάχιστο τις 60.

Προσόντα του τρίτου κύκλου σπουδών αναγνωρίζονται σε φοιτητές οι οποίοι:

- α) Έχουν αποδεδειγμένα συστηματική κατανόηση ενός γνωστικού πεδίου και πλήρη επάρκεια των δεξιοτήτων και μεθόδων έρευνας που συνδέονται με το συγκεκριμένο πεδίο.
- β) Έχουν αποδείξει την ικανότητα να συλλαμβάνουν, να σχεδιάζουν, να υλοποιούν και να προσαρμόζουν μία ουσιαστική ερευνητική διαδικασία με ακαδημαϊκή ακεραιότητα.
- γ) Έχουν πραγματοποιήσει κάποια συμβολή με πρωτότυπη έρευνα που διευρύνει τα όρια της γνώσης, αναπτύσσοντας κάποιο σημαντικό όγκο εργασίας, μέρος της οποίας αξίζει να δημοσιευθεί κατόπιν κρίσης σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο
- δ) Έχουν ικανότητες για κριτική ανάλυση, αξιολόγηση και σύνθεση νέων και πολύπλοκων ιδεών.
- ε) Είναι σε θέση να συνδιαλέγονται με τους ομότεχνούς τους, την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και με την κοινωνία γενικότερα σε θέματα των επιστημονικών τους πεδίων.
- στ) Μπορεί να αναμένεται ότι είναι σε θέση να συμβάλλουν, σε ακαδημαϊκό και επαγγελματικό περιβάλλον, στην προαγωγή της τεχνολογικής, κοινωνικής ή πολιτιστικής προόδου της κοινωνίας της γνώσης». Στον τρίτο κύκλο σπουδών η απόδοση των πιστωτικών μονάδων ποικίλλει.

## **2.7. Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων**

Προκειμένου να αξιοποιηθεί το Πλαίσιο Προσόντων του ΕΧΑΕ και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων και να θεμελιωθεί η συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κάθε χώρα που συμμετέχει στη Διαδικασία της Μπολόνια, έπρεπε να αναπτύξει το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων.

Η Ελλάδα ξεκίνησε να αναπτύσσει το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (HQF) το 2010, έτος κατά το οποίο δημοσιεύτηκε και ο σχετικός νόμος (Ν. 3879/2010). Την υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος ανέλαβε ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠΕΠ), ο οποίος λειτουργεί υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πέντε χρόνια μετά, το Δεκέμβριο του 2015 στο Βερολίνο,

ολοκληρώθηκε η αντιστοίχιση του εθνικού πλαισίου προσόντων με το ευρωπαϊκό πλαίσιο. Η Αρμόδια Επιτροπή Αντιστοίχισης, στην οποία συμμετείχαν εκπρόσωποι του Ε-ΟΠΠΕΠ, του Υπουργείου Παιδείας, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των κοινωνικών εταίρων και εμπειρογνώμονες ανέλυσαν όλους τους τύπους προσόντων και κατέληξαν στην αντιστοίχιση (Eurydice).

Υπό το πρίσμα της κοινής ευρωπαϊκής στρατηγικής «Ευρώπη 2020», η οποία στοχεύει στην έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και η αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων προσφέρει ένα εργαλείο «μετάφρασης» και συγκρισιμότητας των προσόντων και στοχεύει στο να αποτελέσει ευκαιρία για την προώθηση της κινητικότητας εκπαιδευομένων και απασχολούμενων μεταξύ της Ελλάδας και των Ευρωπαϊκών χωρών (ΕΟΠΕΠ, 2016, 41).

Ειδικότερα τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα που έχει το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων για την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση είναι πολλά, εφόσον ενισχύεται ο διεθνής χαρακτήρας των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η διαφάνεια των προσόντων και της μάθησης που συντελείται σε αυτά. Επιπλέον, αποσαφηνίζει τους στόχους και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, διευκολύνει την αναγνώριση των τίτλων σπουδών σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και την αναγνώριση των προσόντων και της μάθησης, που αναπτύσσονται σε άλλες χώρες, στην Ελλάδα.

Με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων δεν μεταβάλλεται η δομή και η διάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δε ρυθμίζονται επαγγελματικά δικαιώματα, δε μεταβάλλεται το θεσμικό πλαίσιο για την ακαδημαϊκή αναγνώριση των σπουδών, αλλά σε συνδυασμό με το σύστημα ECTS και την έκδοση του Παραρτήματος Διπλώματος εισάγεται ένα νέο εργαλείο διαφάνειας ενισχύοντας τη διεθνή διαφάνεια και την ανάδειξη των σπουδών στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση.

Το ελληνικό πλαίσιο προσόντων (HQF), αποτελείται από: α) οκτώ επίπεδα στα οποία αντιστοιχούν προσόντα που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι από την υποχρεωτική μέχρι και την ανώτατη εκπαίδευση, β) τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία κατατάσσονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, γ) τους περιγραφικούς δείκτες, οι οποίοι καθορίζονται από την ποσοτική και ποιοτική βαθμολόγηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων και με τους οποίους προσδιορίζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα που αντιστοιχούν στα προσόντα ενός συγκεκριμένου επιπέδου και

δ)τους τύπους προσόντων, οι οποίοι περιγράφουν τα βασικά χαρακτηριστικά των προσόντων του κάθε τύπου, όπως ο σκοπός, η διαδικασία της μάθησης, οι μεταβατικές ρυθμίσεις, καθώς και η σύνδεση με την απασχόληση (ΕΟΠΕΠ, 2016, 9).

## **2.8. Παρανοήσεις και Αντιδράσεις στη λογική της Αξιολόγησης και της Διασφάλισης Ποιότητας**

Η διασφάλιση ποιότητας προκάλεσε δυσaréσκεια στους κόλπους της ακαδημαϊκής κοινότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Υπήρχε η πεποίθηση ότι δεν εξεταζόταν ο αντίκτυπος που είχαν τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση (Harvey & Newton, 2004, Cardoso et al., 2016). Ίσως αυτός να είναι ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν στις μέρες μας κοινό κριτήριο τόσο των αξιολογήσεων όσο και των πιστοποιήσεων (Cardoso et al., 2016). Οι Houston και Paewai (2013) υποστήριξαν ότι στο σχεδιασμό των εσωτερικών αξιολογήσεων, που αφορούν στη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα, φαίνεται να λείπει από τους αρμόδιους η γνώση και η τεχνογνωσία. Επιπλέον, επικεντρώνονταν στη «μέτρηση» της δραστηριότητας και όχι στην αξιολόγηση της ποιότητάς της.

Οι Cardoso, Rosa και Santos (2013) σε έρευνά τους αναφέρουν ότι κύρια αιτία για την οποία οι ακαδημαϊκοί δείχνουν απροθυμία ή και αντιστέκονται να συμμετέχουν στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας ήταν το γεγονός ότι η εφαρμογή της υπαγορευόταν εξωτερικά (Cardoso et al., 2013, Cardoso, 2016). Επιπλέον, υποστηρίχτηκε ότι οι εσωτερικές διαδικασίες για τη διασφάλιση ποιότητας προχωρούσαν με την απειλή κυρώσεων ή την επαγγελία αμοιβών (Kis, 2005), ενώ η επεξεργασία των δεδομένων γινόταν με ποσοτικές μεθόδους, συνοδευόμενες από «μετρήσιμα» αποτελέσματα, που διευκόλυναν τη σύγκριση (Houston & Paewai, 2013). Κατ' αυτόν τον τρόπο όμως δεν αποτυπώνονταν ποιοτικά χαρακτηριστικά και δεν ικανοποιούταν ο κεντρικός στόχος που ήταν η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, της μάθησης και της έρευνας (Houston & Paewai, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, ακόμη και σήμερα οι όποιοι εσωτερικοί μηχανισμοί αξιολόγησης θεωρούνται απειλή στην «ακαδημαϊκή προσπάθεια» για διασφάλιση ποιότητας στο εσωτερικό των ΑΕΙ (Loukkola & Zhang, 2010. Veiga and Sarrico, 2014. Cardoso, 2016).

Τέλος, κάποιες άλλες έρευνες καταδεικνύουν το γραφειοκρατικό χαρακτήρα των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας ως το βασικό επιχείρημα για την απροθυμία των πανεπιστημιακών να συμμετέχουν σε αυτές. Μάλιστα αρκετοί από αυτούς υποστηρίζουν ότι οι σχετικές διαδικασίες είναι χρονοβόρες και κοστοβόρες και δεν εγγυώνται τη βελτίωση της απόδοσης των πανεπιστημίων (Harvey and Newton, 2004. Kis, 2005. Harvey, 2006. Houston & Paewai, 2013. Cardoso et al, 2016). Επιπρόσθετα, λίγοι θεωρούν ότι οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας βοηθούν στη βελτίωση του διδακτικού προσωπικού και ταυτόχρονα υποστηρίζουν ότι οι διαδικασίες αυτές αυξάνουν το φόρτο εργασίας τους (Kis, 2005. Cardoso et al., 2016). Κάποιοι μάλιστα έθεσαν υπό αμφισβήτηση τη διαφάνεια για την οποία γίνεται λόγος, ερμηνεύοντάς την ως ένα πρόσχημα, προκειμένου οι κυβερνητικοί φορείς να εμπλέκονται στην εσωτερική διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Stensaker, 2003 σε Kis, 2005). Αυτή η ανάμειξη, κατά την άποψη των πανεπιστημιακών, δεν βοηθά στην ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας, αντίθετα οδηγεί σε τυφλή συμμόρφωση στις κρατικές επιταγές (Stensaker, 2014),

Σήμερα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων γίνεται με βάση τα αποτελέσματα σε διδακτικό και μαθησιακό επίπεδο. Εντούτοις αυτή η πρακτική δέχεται πολλές κριτικές. Τα υψηλά ποσοστά φοιτητικής αποτυχίας και διαρροής ερμηνεύονται από τη δυσαναλογία διδασκόντων/διδασκομένων, τη χρήση απαρχαιωμένων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, την έλλειψη συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Cardoso et al., 2016).

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προκάλεσε αντιδράσεις σε μια μερίδα της πανεπιστημιακής κοινότητας, οι οποίοι πίστευαν ότι ο σκοπός της αξιολόγησης ήταν η συμμόρφωση και όχι η βελτίωση της ποιότητας.

Σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουμε αυτές τις αντιδράσεις, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οφείλονται στην έλλειψη κουλτούρας για την διασφάλιση ποιότητας στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την ελλιπή ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς επίσης και στην ανασφάλεια που δημιουργεί το νέο. Όλα αυτά οδήγησαν σε παρανοήσεις και αντιδράσεις. Τόσο οι φοιτητές όσο και μία ομάδα εκπαιδευτικών αντέδρασαν στην εφαρμογή της αξιολόγησης, υποστηρίζοντας ότι η αξιολόγηση αποτελεί απλά μία γραφειοκρατική διαδικασία, η οποία επιβάλλεται, προβλέπει τιμωρίες και δεν θεραπεύει. Επίσης, υποστήριζαν ότι οι κανόνες και τα κριτήρια της αξιολόγησης θεσμοθετούνται με ενιαίο τρόπο για όλες τις ακαδημαϊκές μονάδες και δεν

λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των διαφόρων Τμημάτων και Σχολών. Τα Πανεπιστήμια χρεώνονται τις ελλείψεις των κυβερνήσεων κι ο στόχος είναι να πληγεί το δημόσιο πανεπιστήμιο (Βλάχος, 2011). Τέλος, ένας ακόμη λόγος που δημιούργησε τις αντιδράσεις για την αξιολόγηση των ΑΕΙ είναι το γεγονός ότι επιχειρήθηκε να ελεγχθούν οι διαδικασίες από την πλευρά του Υπουργείου, με άμεσο επακόλουθο να περιοριστεί ο βαθμός ελευθερίας της Ανεξάρτητης Αρχής, κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις αρχές του κειμένου “ESG”.

Η σημασία του νόμου για την αξιολόγηση άργησε να εκτιμηθεί από την ακαδημαϊκή κοινότητα καθώς και από την ευρύτερη κοινωνία. Σήμερα, έχει αναγνωριστεί πλέον τόσο από τις διοικήσεις των πανεπιστημίων όσο και από τη μεγαλύτερη μερίδα των πανεπιστημιακών, των φοιτητών και της κοινωνίας η αξία της διασφάλισης ποιότητας και των διαδικασιών της. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στα ελληνικά πανεπιστήμια πλέον έχει εδραιωθεί κουλτούρα ποιότητας και εφαρμόζουν τις τακτικές και τους κανόνες της διασφάλισης ποιότητας που ισχύουν σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ευρώπης.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι μέσα στις επικρατούσες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της γνώσης, οι πρωτοβουλίες που ελήφθησαν και οι καινοτόμες δράσεις ήταν απαραίτητες, προκειμένου να ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εκπληρώσουν το ρόλο τους στη κοινωνία. Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης διασφαλίζει τη διεθνή ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης και την αποτελεσματική σύνδεσή της με τις ανάγκες της κοινωνίας και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Τα προγράμματα σπουδών των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις τάσεις που παρουσιάζονται στην οικονομία της γνώσης, εκσυγχρονίζονται, προκειμένου οι απόφοιτοί τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και να έχουν αποκτήσει όλα τα απαιτούμενα προσόντα και δεξιότητες, για να στελεχώσουν τις θέσεις εργασίας που προκηρύσσονται.



### **3. Η Διασφάλιση της ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση.**

Η βελτίωση της ποιότητας κάθε διαδικασίας και η διασφάλισή της μέσω της αξιολόγησης είναι ένα θέμα που απασχολεί την ελληνική κοινωνία και αυτό, ίσως, γιατί υπάρχει μια διαφορετική αντίληψη ως προς την έννοια του ελέγχου σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Έτσι, λοιπόν, οι εκάστοτε κυβερνήσεις δυσκολεύονται να θεσμοθετήσουν ένα σύστημα ελέγχου και αξιολόγησης σε διάφορα πεδία πολιτικής, ένα εκ των οποίων είναι και ο χώρος της εκπαίδευσης. Το πρόβλημα γίνεται εντονότερο, όταν αυτές οι προσπάθειες αφορούν στο πανεπιστήμιο, όπου η έννοια της αυτονομίας κατέχει δεσπόζουσα θέση.

Οι εξελίξεις, όμως, που έλαβαν χώρα σε ευρωπαϊκό επίπεδο άσκησαν πιέσεις σε εθνικό επίπεδο, για τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια. Από τις προηγούμενες αποτυχημένες προσπάθειες είχε φανεί ότι θα έπρεπε να συντρέχουν οι εξής δύο προϋποθέσεις: α) να έχει αναπτυχθεί μια κουλτούρα ποιότητας και β) να έχουν τεθεί οι υποδομές, ώστε το Υπουργείο Παιδείας να διαθέτει τις κατάλληλες δομές που θα συνέβαλλαν στο σχεδιασμό των μελλοντικών επιλογών και την υιοθέτηση πρακτικών, σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ – Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ, 2002).

#### **3.1. Ιστορική αναδρομή.**

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή στις νομοθετικές προσπάθειες θεσμοθέτησης συστημάτων αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας και προγραμμάτων «αξιολόγησης» στα ελληνικά πανεπιστήμια, θα λέγαμε ότι ο νόμος - πλαίσιο 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» αποτελεί την αφετηρία των προσπαθειών. Αυτός ο νόμος αλλάζει τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ, όπως είχε διαμορφωθεί με το νόμο του 1932, με τον οποίο ολοκληρώθηκε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου και με την οποία οι τακτικοί καθηγητές αποτελούσαν κυρίαρχη δύναμη. Ο νόμος – πλαίσιο του 1982, λοιπόν, έρχεται να καταργήσει την έδρα στα πανεπιστήμια και να καθιερώσει μεγαλύτερη

συμμετοχή στα συλλογικά όργανα και στη λήψη αποφάσεων. Στο άρθρο 15, όπου ορίζονταν οι διαδικασίες εκλογής και εξέλιξης των μελών ΔΕΠ, προβλεπόταν η αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των μελών ΔΕΠ, η οποία, όμως, αφηνόταν στη δικαιοδοσία των Πρυτάνεων. Ουσιαστικά, αυτή η αξιολόγηση δεν αποτελούσε μέρος της κουλτούρας των Ιδρυμάτων, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση και εξέλιξη των μελών ΔΕΠ να αποτελεί τυπική παρά ουσιαστική διαδικασία.

Η πρώτη προσπάθεια, ώστε να δημιουργηθεί ένας μηχανισμός διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και να θεσπιστούν διαδικασίες αξιολόγησης έγινε το 1988 από τον τότε Υπουργό Παιδείας, Αντώνη Τρίτση. Σε ομιλία του στους πρυτάνεις των ελληνικών πανεπιστημίων στις 14 Ιανουαρίου 1988 έλεγε μεταξύ άλλων: *«Πρώτη προτεραιότητά μας για την υλοποίηση του προγράμματος ποιοτικής αναβάθμισης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης της χώρας είναι η θέσπιση αντικειμενικών διαδικασιών αξιολόγησης των ελληνικών πανεπιστημιακών σπουδών. Αυτό σημαίνει ταυτόχρονα αξιολόγηση σε εθνική κλίμακα, καθώς επίσης και κατά συγκεκριμένο ίδρυμα και κατά συγκεκριμένη ακαδημαϊκή μονάδα κάθε ιδρύματος. Παράλληλα, αυτό σημαίνει και αξιολόγηση των ίδιων των πανεπιστημιακών θεσμών, η οποία όμως θα επεκτείνεται και στον τρόπο με τον οποίο η πανεπιστημιακή κοινότητα χρησιμοποιεί και αξιοποιεί τους θεσμούς. Η θεσμοθέτηση του συστήματος αξιολόγησης θα έχει ολοκληρωθεί μέχρι το τέλος του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους, ώστε να αρχίσει η υλοποίησή τους από το επόμενο»* (Τρίτσης, 1988). Τελικά απομακρύνεται από το Υπουργείο Παιδείας και ο επόμενος Υπουργός δεν συνεχίζει την προσπάθεια που είχε ξεκινήσει.

Τέσσερα χρόνια μετά, το 1992, δημοσιεύτηκε ο νόμος 2083/1992, ο οποίος ρύθμιζε γενικότερα θέματα ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ με το άρθρο 24 «Αξιολόγηση του Έργου των Α.Ε.Ι.» θεσμοθετούταν ένα σύστημα αξιολόγησης των τμημάτων και των Ιδρυμάτων. Για την αξιολόγηση θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη ο σχετικός προγραμματισμός του κάθε Πανεπιστημίου και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνδέονταν με επιπλέον χρηματοδότηση του ιδρύματος, πέραν της πάγιας που ελάμβαναν. Για τη διενέργεια της αξιολόγησης προβλεπόταν η συγκρότηση «Επιτροπής αξιολόγησης του έργου των ΑΕΙ», η οποία αποτελείτο από εννέα μέλη, τα πέντε θα υποδεικνύονταν από τους πρυτάνεις της χώρας, ενώ τα 4 θα ορίζονταν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Δεν καθοριζόταν ο τρόπος αξιολόγησης, τα κριτήρια και οι δείκτες, αλλά προβλεπόταν η διαδικασία μέσω της οποίας θα γινόταν διερεύνηση των διεθνών πρακτικών και θα υποβάλλονταν

οι τελικές προτάσεις προς την επιτροπή και το υπουργείο. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με γνωμοδότηση από την επιτροπή αξιολόγησης θα συγκροτούσε επιτροπές επιστημόνων ειδικών σε θέματα αξιολόγησης με σκοπό τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης, των δεικτών απόδοσης καθώς και των τρόπων αποτίμησής τους. Όμως το συγκεκριμένο άρθρο δεν εφαρμόστηκε ποτέ, εφόσον δεν ενεργοποιήθηκαν οι διατάξεις του με αποτέλεσμα να μην ξεκινήσει και η αξιολόγηση των Πανεπιστημίων. Μάλιστα το συγκεκριμένο άρθρο καταργήθηκε με το Ν. 2327/1995. Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετήθηκε το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.), όπου και περιήλθαν οι διαδικασίες αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Πιο συγκεκριμένα, στις αρμοδιότητες της ολομέλειας του Ε.ΣΥ.Π. «*ανήκουν ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος, η χάραξη της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής και η εισήγηση επί θεμάτων, τα οποία παραπέμπουν σε αυτήν ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο πρόεδρος ή η διοικούσα επιτροπή του Ε.ΣΥ.Π.*». Επίσης, προβλεπόταν η σύσταση πέντε μονάδων, μία από τις οποίες ήταν η «Μονάδα αξιολόγησης και πιστοποίησης». Το Ε.ΣΥ.Π. δεν λειτούργησε ποτέ με τη μορφή που προέβλεπε ο Ν. 2327/1995 και κατ' επέκταση ούτε και το σύστημα αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Μάλιστα με το νόμο 2817/2000 αποσυνδέθηκε από τις διαδικασίες αξιολόγησης των πανεπιστημίων και άλλαξε εντελώς η φυσιογνωμία του, αφού αποτελεί πλέον «γνωμοδοτικό όργανο προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για ζητήματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και για μείζονος σημασίας ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής».

Η ακαδημαϊκή χρονιά 1994-1995 αποτελεί σταθμό για την αξιολόγηση στην ανώτατη εκπαίδευση, εφόσον δύο Τμήματα ελληνικών πανεπιστημίων συμμετέχουν στο ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση “European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education”. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 47 ιδρύματα από 17 χώρες. Από την Ελλάδα, με προτροπή του ΥΠΕΠΘ, συμμετείχε το Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του ΕΜΠ και το Τμήμα Ηλεκτρολογίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας. Είναι η πρώτη φορά που ελληνικά πανεπιστήμια συμμετέχουν σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η όλη προσπάθεια ήταν μέρος της προσπάθειας που κατέβαλε το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να διαμορφωθεί κουλτούρα αξιολόγησης και ποιότητας με απώτερο στόχο την εφαρμογή ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας και αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης. Μάλιστα, αποτέλεσμα του εν λόγω προγράμ-

ματος ήταν να αναπτυχθεί μεθοδολογία για την αξιολόγηση της ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτή στηριζόταν σε ένα διπλό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μέσω επιτόπιας επίσκεψης μίας ομάδας ομότιμων εμπειρογνομόνων με αντίστοιχη έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης.

Από το 1994 έως το 1998 λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα του ΟΟΣΑ «Διοίκηση και Αξιολόγηση της Ποιότητας και της Διαδικασίας Λήψης Αποφάσεων» (Project on Quality Management, Quality Assessment and the Decision-Making Process) που αποτελούσε μέρος της γενικότερης δράσης με τίτλο «Διοίκηση των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Institutional Management in Higher Education – I.M.H.E.). Σε αυτό συμμετέχουν 45 ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων και δύο ελληνικά πανεπιστήμια, το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το ΤΕΙ Πάτρας.

Επίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA, τότε CRE) από το 1994 είχε ξεκινήσει ένα πρόγραμμα εθελούσιας αξιολόγησης των πανεπιστημίων της Ευρώπης, στο οποίο μπορούσε να παίρνει μέρος προαιρετικά όποιο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο επιθυμούσε. Από την Ελλάδα το πρώτο ΑΕΙ που πήρε μέρος στο πρόγραμμα εθελούσιας αξιολόγησης ήταν το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (απόφαση της Συγκλήτου του τον Ιούνιο του 1996). Η διαδικασία είχε διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους και ολοκληρώθηκε με την έκδοση από το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της έκθεσης “Evaluation for Quality Improvement. Participation of Democritus University of Thrace in the institutional evaluation programme of C.R.E.” το Δεκέμβριο του ίδιου έτους (Democritus University of Thrace, 1997). Στα επόμενα χρόνια συμμετείχαν στο πρόγραμμα αξιολόγησης της EUA και άλλα επτά ελληνικά πανεπιστήμια, το Πανεπιστήμιο Πατρών 1998-99, το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 1998-99, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1999-00, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2000-01, το Πανεπιστήμιο Κρήτης 2000-01 και τέλος, το 2003-04 το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αφενός, το γεγονός ότι η διασφάλιση ποιότητας ήταν ένα θέμα που συζητούνταν έντονα στην Ευρώπη και αφετέρου οι πιέσεις που ασκούσε το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, προσπαθούσε να διαμορφώσει κουλτούρα αξιολόγησης, ερμηνεύει τη μεγάλη συμμετοχή των ελληνικών Πανεπιστημίων στο πρόγραμμα της CRE/EUA.

Το 2003 το Υπουργείο Παιδείας ετοίμασε νομοσχέδιο για τη διασφάλιση και την αξιολόγηση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Μέσα στο νομοσχέδιο γινόταν αναφορά για έναρξη αξιολόγησης των ανώτατων ιδρυμάτων μέσα στο ακαδημαϊκό

έτος 2003-2004. Οι έντονες αντιδράσεις, όμως, που δημιούργησε οδήγησαν στην ακύρωσή του πριν καν φτάσει στη Βουλή των Ελλήνων για συζήτηση. Εντούτοις, έδωσε την αφορμή, ώστε να ξεκινήσει σοβαρή συζήτηση για την ανάγκη θεσμοθέτησης συστήματος διασφάλισης ποιότητας.

Το 2005 αποτελεί χρονιά ορόσημο, αφού τον Αύγουστο αυτού του έτους ψηφίστηκε από το Θερινό Τμήμα της Βουλής και εν μέσω έντονων αντιπαραθέσεων και αντιδράσεων ο Ν. 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος». Η Ελλάδα ως μέλος της διαδικασίας της Μπολόνια είχε δεσμευτεί από το 2003 να θεσμοθετήσει ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας μέχρι την άνοιξη του 2005 στη συνάντηση του Μπέργκεν. Παρόλα αυτά, στη συνάντηση στο Μπέργκεν η Ελλάδα δεν είχε ακόμη υλοποιήσει τη δέσμευσή της, όμως η Υπουργός δεσμεύτηκε ότι βρισκόταν στην τελική φάση. Στην Εθνική Έκθεση Προόδου που υπεβλήθη αναφερόταν ότι έχει ολοκληρωθεί η προετοιμασία του νομοσχεδίου, το οποίο επρόκειτο να κατατεθεί στη Βουλή προς ψήφιση άμεσα και ταυτοχρόνως γινόταν λεπτομερής περιγραφή του, ώστε να αναδειχθούν τα κοινά σημεία των ελληνικών πρωτοβουλιών με τις εξελίξεις που περιγράφονταν στην έκθεση “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” της ομάδας E4 (Bologna Process – National Reports, 2005). Παρόλο που ο νόμος δεν είχε ψηφιστεί ακόμη, οι Ευρωπαίοι αποτίμησαν θετικά την συνολική προσπάθεια της Ελλάδας. (Bologna Process Stocktaking, 2005, 40).

### **3.2. Θεσμικό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (Ν. 3374/2005).**

Με το νόμο 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος» θεσμοθετείται και στην Ελλάδα η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική συμπλέει με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, υιοθετώντας τις σχετικές ευρωπαϊκές προτάσεις. Το αντικείμενο, ο σκοπός και το περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς και η δομή του εθνικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας, όπως αυτά καθορίζονται στο Ν. 3374/2005, ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, τις προδιαγραφές που καθορίστηκαν από την ομάδα των E4 στην

έκθεση, η οποία κατατέθηκε και εγκρίθηκε στο Μπέργκεν το 2005. Το διδακτικό και ερευνητικό έργο των μελών ΔΕΠ, καθώς και η ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των υπηρεσιών των ιδρυμάτων αξιολογείται στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης δημοσιοποιούνται. Στόχος της δημοσιοποίησης είναι η διαφάνεια του εθνικού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου έργου.

Υπεύθυνα όργανα κατά περίπτωση για το συντονισμό και την υποστήριξη της διασφάλισης ποιότητας είναι: **α)** Η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.), η οποία με την παράγραφο 1 του άρθρου 64 του ν. 4009/2011 (Α' 195) μετονομάστηκε σε «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» («Α.Δ.Ι.Π.») ενώ με το άρθρο 1 του Ν. 4653/2020 (ΦΕΚ 12/24-01-2020/Α') μετονομάστηκε σε «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΘ.Α.Α.Ε.) με διεθνή ονομασία «Hellenic Authority for Higher Education» (Η.Α.Η.Ε.). Η Α.Δ.Ι.Π. έχει την αποκλειστική ευθύνη της διασφάλισης ποιότητας σε εθνικό επίπεδο, επιλέγει τους αξιολογητές μέσα από σχετικό μητρώο, συντάσσει και επικαιροποιεί τα πρότυπα της εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και τα κριτήρια και τους δείκτες αξιολόγησης των ακαδημαϊκών τμημάτων. Είναι ανεξάρτητη διοικητική αρχή, με διοικητική αυτοτέλεια από το Υπουργείο Παιδείας και τελεί υπό την εποπτεία και τη χρηματοδότησή του (Ν.3374, 2005, παρ. 1, αρ.10). Η ΑΔΙΠ δεν λειτουργεί με ελεγκτικό ή παρεμβατικό τρόπο στη λειτουργία, την αποστολή ή τη φυσιολογία της ανώτατης εκπαίδευσης (ΑΔΙΠ, Ιστορική αναδρομή, 2018), παρά προσπαθεί να διαμορφώσει ενός ενιαίο μηχανισμό διασφάλισης ποιότητας. **β)** Η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.), η οποία υποστηρίζει και συντονίζει τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας σε επίπεδο πανεπιστημίου και **γ)** Η Ομάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΟΜ.Ε.Α.), η οποία είναι υπεύθυνη για τη διασφάλιση ποιότητας σε επίπεδο τμήματος. Η ΟΜ.Ε.Α. συγκεντρώνει το απαραίτητο υλικό τεκμηρίωσης, το οποίο είναι απαραίτητο, προκειμένου να συνταχθεί η εσωτερική έκθεση αξιολόγησης.

Ως προς τη δομή του εθνικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας, ο τρόπος που ορίζονται τα μέλη της αρχής έρχεται σε αντίθεση με την πλήρη ανεξαρτησία των εθνικών αρχών διασφάλισης της ποιότητας που προβλέπει η έκθεση «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA». Ως προς τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, ο Ν. 3374/2005 μειώνει το βαθμό ελευθερίας, εφόσον καθορίζει

αρκετές λεπτομέρειες που σχετίζονται με δείκτες αξιολόγησης. Ως προς την εξωτερική αξιολόγηση, η πρόβλεψη του νόμου, ένα μέλος της επιτροπής να προτείνεται από τα ιδρύματα, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το ευρωπαϊκό κείμενο. Επιπλέον, δεν προβλέπεται η παρακολούθηση των αλλαγών που προτείνονται στην τελική έκθεση της εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς και η αξιολόγηση της Ανεξάρτητης Αρχής.

Στην πράξη η διαδικασία της αξιολόγησης δεν προχώρησε σύμφωνα με τις προβλέψεις του Ν.3374/2005. Λόγω των έντονων αντιπαραθέσεων, οι αξιολογήσεις των τμημάτων ξεκίνησαν με πολύ μεγάλη καθυστέρηση, μόλις το 2008 και ολοκληρώθηκαν το 2014, ενώ από τον Οκτώβριο του 2015 έως τον Ιούλιο του 2016 αξιολογήθηκαν 22 Πανεπιστήμια και 14 ΤΕΙ (ΑΔΙΠ, Ιστορική αναδρομή, 2018).

### **3.3. Ο Ν.4009/2011 και οι αλλαγές που επέφερε στη διασφάλιση ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης**

Με την ψήφιση και εφαρμογή του Ν.4009/2011 επέρχονται αλλαγές στη διασφάλιση ποιότητας. Η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση μετονομάζεται σε Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, και ταυτόχρονα αλλάζει το αντικείμενό της και αναβαθμίζεται ο ρόλος της, ο οποίος μέχρι τότε ήταν υποστηρικτικός, καθώς πλέον όχι μόνο πιστοποιεί την ποιότητα των υπαρχόντων ακαδημαϊκών μονάδων, αλλά γνωμοδοτεί για σημαντικά θέματα, όπως για την ίδρυση, κατάργηση, συγχώνευση, κατάτμηση ή μετονομασία των ακαδημαϊκών τμημάτων (Ν.4009/2011, παρ. 6, αρ. 7). Ο στόχος της Α.ΔΙ.Π. μετατοπίζεται από τη Διασφάλιση στη Βελτίωση της Ποιότητας. Σύμφωνα με το άρθρο 65 η ΑΔΙΠ είναι πλέον υπεύθυνη για την πιστοποίηση τόσο των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων (ΜΟ.ΔΙ.Π.), όσο και των προγραμμάτων σπουδών των τμημάτων και *«υποστηρίζει την πολιτεία και τα Α.Ε.Ι. στη διαμόρφωση και την υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση»* (Ν.4009/2011, αρ. 65). Αλλά και ο ρόλος της ΜΟ.ΔΙ.Π αναβαθμίζεται, καθώς αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας του ιδρύματος, *«την ανάπτυξη συγκεκριμένης πολιτικής, στρατηγικής και των απαραίτητων διαδικασιών για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του έργου και των υπηρεσιών του ιδρύματος, που αποτελεί το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος»*, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Α.ΔΙ.Π. και τις αρχές του ΕΧΑΕ.

Τα Ανώτατα Ιδρύματα είναι πλέον υπεύθυνα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους, μέσω του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας, που αποτελεί τον εσωτερικό ελεγκτικό μηχανισμό. Με την καθιέρωση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας θεσμοθετούνται διαδικασίες, κατά τις οποίες δίνεται βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις, γίνεται η παρακολούθηση της εφαρμογής τους καθώς και η επικαιροποίησή τους τόσο σε επίπεδο πιστοποίησης του ίδιου του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας, όσο και σε επίπεδο πιστοποίησης της ακαδημαϊκής μονάδας. Προκειμένου να διασφαλιστεί η διαφάνεια και η λογοδοσία προς την κοινωνία, οι διαδικασίες και κάθε δυνατή πληροφόρηση σχετικά με τις αποφάσεις των διοικητικών οργάνων, τη διαχείριση πόρων, την οργάνωση των σπουδών, τον αριθμό των εγγεγραμμένων φοιτητών, το διοικητικό και άλλο προσωπικό με την ιδιότητά του, περιγραφή της θέσης του και τρόπους επικοινωνίας, αναρτώνται υποχρεωτικά στην ιστοσελίδα του ιδρύματος (Ν.4009/2011, αρ. 15).

Με το Ν. 4009/2011 αλλάζει ο τρόπος που αξιολογείται η διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Θεσμοθετείται η πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών, η οποία αποτελεί μία διαδικασία περισσότερο ελεγκτική από τη μέχρι τότε αξιολόγηση που είχε ως στόχο τη βελτίωση, η οποία όμως δεν επέφερε συνέπειες για τα υπό κρίση ιδρύματα. Αρνητική απόφαση πιστοποίησης μπορεί να οδηγήσει στον περιορισμό της χρηματοδότησης του Α.Ε.Ι καθώς και της εισαγωγής νέων φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών ή στο Α.Ε.Ι., ενώ οι φοιτητές παλαιότερων ετών έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε άλλο πιστοποιημένο πρόγραμμα σπουδών, ανάλογα αν η πιστοποίηση αφορά πρόγραμμα σπουδών ή το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας του ιδρύματος (παρ. 5, αρ. 71). Το ίδρυμα ή το τμήμα έχει τη δυνατότητα να ζητήσει μέσα σε μία διετία επανάληψη της διαδικασίας πιστοποίησης, προκειμένου να βελτιώσει την απόφαση πιστοποίησης, όμως αυτό το διάστημα είναι αρκετό, ώστε να χάσει το κύρος και την αξιοπιστία του μέσα στους κόλπους της ακαδημαϊκής κοινότητας, εφόσον η αρνητική απόφαση πιστοποίησης μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια ενεργών φοιτητών, στη μη εισαγωγή νέων φοιτητών και στην απώλεια χρηματοδότησης. Το αντίθετο συμβαίνει σε περίπτωση θετικής απόφασης πιστοποίησης, οπότε το ίδρυμα, πέρα από την τακτική χρηματοδότηση, μπορεί να εξασφαλίσει και επιπλέον χρηματοδότηση βάσει της επίδοσής του σε δείκτες ποιότητας και τα επιτεύγματά του, όπως η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας,



της ερευνητικής αριστείας και της διεθνοποίησης (Ν.4009/2011, αρ. 63). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το κράτος αποστασιοποιείται και μεταβιβάζει την ευθύνη για τη διασφάλιση ποιότητας στις ΜΟ.ΔΙ.Π. των πανεπιστημίων και την απόφαση της πιστοποίησης τους στην Α.ΔΙ.Π.. Το ίδιο έχει την τελική ευθύνη για την επιβράβευση σε περίπτωση θετικής πιστοποίησης και επιβολής ή μη κυρώσεων σε περίπτωση αρνητικής πιστοποίησης. Η διαδικασία πιστοποίησης των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων και των τμημάτων εξαγγέλθηκε από την Α.ΔΙ.Π. στις αρχές του 2018 (αρ. πρωτ. 4900/19.1.2018), δίνοντας περιθώριο 6 περίπου μηνών (20.7.2018) για την υποβολή των σχετικών προτάσεων. Το 2019 πραγματοποίησε οκτώ (8) πιστοποιήσεις Εσωτερικών Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ) και εβδομήντα επτά (77) πιστοποιήσεις Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών των ΑΕΙ (ΑΔΠ, 2019).

### **3.4. Η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΘ.Α.Α.Ε.)**

#### **3.4.1. Διοικητική διάρθρωση – Αρμοδιότητες.**

Η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, με ενισχυμένες αρμοδιότητες, έρχεται να αντικαταστήσει την προϋπάρχουσα και περιορισμένη Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΠ) (Ν. 4653/2020). Κύριος στόχος της ίδρυσής της είναι η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση παρέχοντας διαρκώς κίνητρα στα Ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνδέοντας μέρος της χρηματοδότησης των Ιδρυμάτων με αντικειμενικά κριτήρια ποιότητας. Οι καινοτομίες που γίνονται με την ίδρυση της ΕΘ.Α.Α.Ε. είναι οι ακόλουθες: 1) Το 20% της χρηματοδότησης των Α.Ε.Ι. προβλέπεται να εξαρτάται από την αξιολόγηση, 2) Τα προγράμματα σπουδών πιστοποιούνται πριν την έναρξη της λειτουργίας τους, 3) Εξετάζεται αν τα ΑΕΙ πληρούν ποιοτικές προϋποθέσεις, για να οργανώνουν προγράμματα σπουδών α', β' και γ' κύκλου σπουδών, 4) Εντάσσονται θεματικές και συγκριτικές αξιολογήσεις των Ιδρυμάτων σε κρίσιμα πεδία, όπως για παράδειγμα η ισότητα των φύλων, η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία, η ηλεκτρονική μάθηση, η εξωστρέφεια και 5) Προβλέπεται αυτοτελής αξιολόγηση των ερευνητικών κέντρων των Α.Ε.Ι..

Κύριο χαρακτηριστικό της νέας δομής της είναι οι αυξημένες εγγυήσεις ανεξαρτησίας. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται:

**(α) Από τον Πρόεδρο**, ο οποίος ορίζεται με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, ύστερα από εισήγηση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων και σύμφωνη γνώμη της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Θεσμών και Διαφάνειας της Βουλής. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων που ασκεί είναι να επιβλέπει την πορεία εκτέλεσης των αποφάσεων και του συνολικού έργου της ΕΘ.Α.Α.Ε. και να διορίζει τα μέλη του Συμβουλίου Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (Σ.Α.Π.), το Γενικό Διευθυντή και το λοιπό προσωπικό της ΕΘ.Α.Α.Ε..

**(β) Το Ανώτατο Συμβούλιο**, το οποίο είναι τριμελές και τα μέλη του επιλέγονται από τριμελές Συμβούλιο Επιλογής, αποτελούμενο από τον Πρόεδρο και δύο Καθηγητές α' βαθμίδας, μετά από δημόσια προκήρυξη. Ο ρόλος του είναι επιτελικός, εφόσον αποφασίζει για την αναδιάρθρωση του ακαδημαϊκού χάρτη, του στρατηγικού σχεδιασμού και της χρηματοδότησης των ΑΕΙ.

**(γ) Το Συμβούλιο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (ΣΑΠ)**, το οποίο αποτελεί εκτελεστικό όργανο που αξιολογεί και πιστοποιεί τα ΑΕΙ και τα προγράμματα σπουδών. Πιο αναλυτικά, αξιολογεί τα Α.Ε.Ι. και τις ερευνητικές μονάδες εντός των Πανεπιστημίων, πιστοποιεί κάθε πέντε χρόνια την ποιότητα: 1) των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των ΑΕΙ, 2) των προγραμμάτων σπουδών των τριών κύκλων (εκ των προτέρων για τα μελλοντικά & εκ των υστέρων για τα ήδη ιδρυθέντα), διενεργεί θεματικές αξιολογήσεις των ΑΕΙ (π.χ. στρατηγική διεθνοποίησης, ισότητα των φύλων, πρόσβαση ΑμεΑ, απορρόφηση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας), εκδίδει οδηγό πιστοποίησης και αξιολόγησης με ειδικότερες λεπτομέρειες για την εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης των Α.Ε.Ι..

**(δ) Το Γενικό Διευθυντή**, ο οποίος, επίσης, επιλέγεται από τριμελές Συμβούλιο Επιλογής, αποτελούμενο από Μέλη του Ανώτατου Συμβουλίου, μετά από δημόσια προκήρυξη.

### **3.4.2. Αξιολόγηση και πιστοποίηση ποιότητας.**

Στα πλαίσια της διαδικασίας πιστοποίησης της ποιότητας, η ΕΘ.Α.Α.Ε. θέτει κριτήρια ποιότητας, πλήρως εναρμονισμένα με τις κατευθυντήριες οδηγίες του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Στόχος της πιστοποίησης των Α.Ε.Ι., των επιμέρους ακαδημαϊκών τους μονάδων, των προγραμμάτων σπουδών και των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας, όπως προβλέπεται στο Ν. 4653/2020,

είναι η διαβεβαίωση από πλευράς των ιδρυμάτων ότι ευθυγραμμίζονται με αυτά τα ελάχιστα κριτήρια ποιότητας, ώστε να διασφαλιστεί η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και η διαφάνεια της συνολικής λειτουργίας τους. Η θεματική αξιολόγηση, η οποία συνίσταται στη λεπτομερή καταγραφή του έργου των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων βάσει αντικειμενικών κριτηρίων, στην κριτική ανάλυση και διαπίστωση αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιολογία, τους στόχους και την αποστολή τους, αποτελεί διαδικασία διασφάλισης ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα γενικά κριτήρια πιστοποίησης, σύμφωνα με το Ν. 4653/2020, είναι τα εξής: α) η ακαδημαϊκή φυσιολογία και ο προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών, β) η δομή και οργάνωση του προγράμματος σπουδών, γ) τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα επιδιωκόμενα προσόντα και η ζήτησή τους στην αγορά εργασίας, δ) η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, ε) η αριθμητική επάρκεια του προσωπικού, στ) η ποιότητα του ερευνητικού έργου της ακαδημαϊκής μονάδας, ζ) η σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα, η) η ποιότητα και η επάρκεια των υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως οι διοικητικές υπηρεσίες, οι βιβλιοθήκες, οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και οι εν γένει υποδομές, θ) οι επιδιωκόμενες ψηφιακές δεξιότητες των προγραμμάτων σπουδών, ι) η σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών και των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η διαδικασία αξιολόγησης και πιστοποίησης της ποιότητας πραγματοποιείται σε δύο στάδια: α) την εσωτερική αξιολόγηση του Α.Ε.Ι. ή της ακαδημαϊκής μονάδας ή του προγράμματος σπουδών ή του συστήματος εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, η οποία ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης από τα Α.Ε.Ι. και β) την εξωτερική αξιολόγηση και πιστοποίηση, η οποία ακολουθεί μετά την ολοκλήρωση της εσωτερικής αξιολόγησης και λαμβάνει υπόψη την οικεία έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης του Α.Ε.Ι. ή της ακαδημαϊκής μονάδας. Το έργο της εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης αναλαμβάνει η Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (Ε.Ε.Α.Π.), η οποία είναι πενταμελής και συγκροτείται με απόφαση του Συμβουλίου Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (Σ.Α.Π.). Τα τρία μέλη της είναι ανεξάρτητοι εμπειρογνώμονες Α.Ε.Ι. του εξωτερικού και προέρχονται από το Μητρώο Ανεξάρτητων Εμπειρογνομόνων, το τέταρτο είναι ένας φοιτητής Α.Ε.Ι. που προέρχεται από το μητρώο φοιτητών που τηρεί και ενημερώνει το Σ.Α.Π., ενώ το πέμπτο προέρχεται από την αντίστοιχη επαγγελματική ένωση ή επιμελητήριο σε περίπτωση πιστοποίησης της ποιότητας προγράμματος σπουδών που οδηγεί στην άσκηση νομοθετικώς

ρυθμιζόμενου επαγγέλματος ( π.δ. 38/2010, άρθρο 3, παράγραφος 1, περίπτωση α'). Σε αντίθετη περίπτωση το πέμπτο μέλος αντικαθίσταται από ανεξάρτητο εμπειρογνώμονα. Επίσης, όταν πιστοποιείται κοινό πρόγραμμα σπουδών το οποίο προφέρεται σε συνεργασία με ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα του εξωτερικού, το πέμπτο μέλος πρέπει να έχει τεκμηριωμένα καλή γνώση του εκπαιδευτικού χώρου του κράτους προέλευσης του Ανώτατου Ιδρύματος. Η εξωτερική αξιολόγηση ολοκληρώνεται με την έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης, που γνωστοποιείται στο υπό αξιολόγηση Α.Ε.Ι., το οποίο έχει τη δυνατότητα να κάνει τις παρατηρήσεις του μέσα σε προκαθορισμένη προθεσμία, διαφορετικά το σχέδιο της έκθεσης θεωρείται ότι έχει γίνει αποδεκτό από το Α.Ε.Ι. ή την ακαδημαϊκή μονάδα.

Το Συμβούλιο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (Σ.Α.Π.), λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (Ε.Ε.Α.Π.) και την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης του οικείου Α.Ε.Ι., εκδίδει απόφαση πιστοποίησης, με την οποία πιστοποιεί: α) ότι το Α.Ε.Ι. ή η ακαδημαϊκή μονάδα πληροί τις προϋποθέσεις, ώστε να οργανώνει σπουδές πρώτου, δεύτερου και τρίτου κύκλου, β) το πρόγραμμα σπουδών και γ) το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του Α.Ε.Ι.. Η εν λόγω απόφαση πιστοποίησης μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική.

Στη θετική υπό όρους απόφαση πιστοποίησης γίνεται αναφορά των κριτηρίων που δεν ικανοποιούνται και ορίζεται ένα χρονοδιάγραμμα, ώστε το Ίδρυμα ή το πρόγραμμα σπουδών να συγκλίνει στα κριτήρια που έχουν τεθεί. Το Συμβούλιο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (Σ.Α.Π.), υστερά από την υποβολή συμπληρωματικής έκθεσης πιστοποίησης σχετικά με τη συμμόρφωση ή μη στα ανωτέρω κριτήρια, εκδίδει νέα απόφαση. Η μέγιστη διάρκεια ισχύος της απόφασης πιστοποίησης είναι έξι έτη. Σε περίπτωση αρνητικής απόφασης πιστοποίησης Α.Ε.Ι., προγράμματος σπουδών ή εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας, «ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί με απόφασή του να περιορίσει την επιχορήγηση του Α.Ε.Ι. ή και την εισαγωγή νέων φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών ή το ίδρυμα. Με την ίδια απόφαση παρέχεται στους φοιτητές του προγράμματος σπουδών ή του ιδρύματος η δυνατότητα συνέχισης των σπουδών τους σε άλλο πιστοποιημένο πρόγραμμα σπουδών ή ίδρυμα, αντίστοιχα, και ρυθμίζονται τα σχετικά θέματα».

### **3.4.3. Συμφωνίες Προγραμματικού Σχεδιασμού μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και Α.Ε.Ι..**

Στο πλαίσιο του στρατηγικού σχεδιασμού και της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα χωριστά καταρτίζει, ετησίως, συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού που αναφέρονται, κυρίως, στα εξής θέματα: « α) στην ιδιαίτερη φυσιογνωμία και αποστολή του Α.Ε.Ι., τη θέση του στον ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο και τους στόχους του Α.Ε.Ι. και των ακαδημαϊκών μονάδων του, με ιεράρχηση και καθορισμό προτεραιοτήτων, β) στον προσδιορισμό, τον προγραμματισμό και τα μέτρα για την ανάπτυξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων και στόχων του Α.Ε.Ι., γ) στην ανάπτυξη της υποδομής και του εξοπλισμού, δ) στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, ε) στον συντονισμό των ακαδημαϊκών, εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων του Α.Ε.Ι. με τις αντίστοιχες εξελίξεις σε ιδρύματα του εξωτερικού και ιδιαίτερα με τις εξελίξεις και τις προοπτικές στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας». Επιπλέον, οι συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού εξειδικεύονται για κάθε Α.Ε.Ι.: α) στις λειτουργικές δαπάνες, β) τις επενδύσεις και γ) το προσωπικό κάθε κατηγορίας.

Ως προς τη διαδικασία σύναψης των εν λόγω συμφωνιών, το αρμόδιο συλλογικό όργανο του Ιδρύματος κάνει σχετική εισήγηση για την προγραμματική συμφωνία, η οποία, διά μέσω του Πρύτανη, υποβάλλεται στο Ανώτατο Συμβούλιο της ΕΘ.Α.Α.Ε.. Το Ανώτατο Συμβούλιο της ΕΘ.Α.Α.Ε., λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση καθώς και τη συμμόρφωση του Ιδρύματος με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης και πιστοποίησης, διαπραγματεύεται με το εκπαιδευτικό ίδρυμα και εισηγείται σχετικά στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η πορεία εκτέλεσης των συμφωνιών προγραμματικού σχεδιασμού παρακολουθείται ετησίως από την ΕΘ.Α.Α.Ε., η οποία αξιολογεί και εισηγείται την τροποποίησή τους στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων.

### **3.4.4. Κατανομή δημόσιας επιχορήγησης στα Α.Ε.Ι.**

Τα Α.Ε.Ι. επιχορηγούνται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων βάσει αντικειμενικών κριτηρίων και δεικτών. Ειδικότερα, το ογδόντα τοις εκατό (80%) της τακτικής επιχορήγησης στα Α.Ε.Ι. κατανέμεται λαμβάνοντας υπόψη το συνολικό

αριθμό των εγγεγραμμένων φοιτητών ανά πρόγραμμα σπουδών, το εκτιμώμενο ετήσιο κόστος σπουδών ανά φοιτητή για κάθε πρόγραμμα σπουδών, τη διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών, το μέγεθος και τη γεωγραφική διασπορά του ιδρύματος. Καινοτομία αποτελεί το γεγονός ότι το είκοσι τοις εκατό (20%) της τακτικής επιχορήγησης στα Α.Ε.Ι. κατανέμεται με βάση ενδεικτικούς δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων, που το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα επιλέγει να αξιολογηθεί. Σε περίπτωση που το ίδρυμα αποτύχει στους δείκτες που έχει επιλέξει να αξιολογηθεί, τότε χάνει το 20% της δημόσιας επιχορήγησης.

Ως προς τους δείκτες, αυτοί είναι, ιδίως, οι εξής: «αα) η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αξιολογείται με βάση ιδίως την αριθμητική σχέση των αποφοίτων προς τους εισερχόμενους φοιτητές, την αξιολόγηση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τους φοιτητές και την πορεία επαγγελματικής απορρόφησης των αποφοίτων, ββ) η ερευνητική δραστηριότητα, η οποία αξιολογείται με βάση ιδίως τον αριθμό των μελών του επιστημονικού προσωπικού που επιτυγχάνουν χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας, τον αριθμό των Κέντρων Αριστείας στην έρευνα, τον αριθμό των μελών Δ.Ε.Π. που κατέχουν θέσεις στα κεντρικά όργανα διοίκησης διεθνών ακαδημαϊκών ή ερευνητικών οργανισμών ή διεθνών επιστημονικών εταιρειών, τον αριθμό δημοσιεύσεων ανά καθηγητή, τον αριθμό ετεροαναφορών ανά καθηγητή, τον αριθμό ανά καθηγητή απλών συμμετοχών σε διεθνή ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών και τον αριθμό ανά καθηγητή συμμετοχών με συντονιστικό ρόλο σε ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών, γγ) η διεθνοποίηση, η οποία αξιολογείται με βάση ιδίως τον αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών σε αναλογία με τον συνολικό αριθμό εγγεγραμμένων φοιτητών, των φοιτητών που φοιτούν στο ίδρυμα μέσω των ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των φοιτητών που φοιτούν στο εξωτερικό μέσω ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και ο αριθμός συμφωνιών συνεργασίας με άλλα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας ή του εξωτερικού».

### 3.5. Από την Αξιολόγηση στην Πιστοποίηση.

Η αξιολόγηση, η οποία υποστηρίζει την προσπάθεια ανάπτυξης και βελτίωσης του ιδρύματος, εμπεριέχεται στην πιστοποίηση. Με την αξιολόγηση έχουμε ενδυνάμωση της στρατηγικής για αλλαγές και εσωτερική κουλτούρα ποιότητας και γίνονται συστάσεις για αλλαγή και αναπροσανατολισμό. Η Πιστοποίηση αποτελεί επίσημη απόφαση από εξουσιοδοτημένη αρχή για το βαθμό που ένα πρόγραμμα σπουδών ικανοποιεί συγκεκριμένα ελάχιστα πρότυπα και κριτήρια (standards). Επικεντρώνεται στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών μεταφέροντας, κατά κάποιο τρόπο, το κέντρο βάρους από την αξιολόγηση των “εισροών” στην αξιολόγηση των ποιοτικών αποτελεσμάτων, των “εκροών” και, πιο συγκεκριμένα, στην επίτευξη των στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Προγράμματος Σπουδών. Η πιστοποίηση του Προγράμματος Σπουδών διασφαλίζει ότι το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών πληροί όλες τις τυπικές προδιαγραφές που προβλέπονται από το πρότυπο της ΕΘΑΑΕ και το Α.Ε.Ι., αλλά και ότι οι επιδόσεις και οι ικανότητες των αποφοίτων του συγκεκριμένου κύκλου σπουδών (μαθησιακά αποτελέσματα) αντιστοιχούν στα προσδοκώμενα επαγγελματικά προσόντα που απαιτεί η κοινωνία και η αγορά εργασίας. Η Απόφαση Πιστοποίησης μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική. Κοινά σημεία μεταξύ Αξιολόγησης και Πιστοποίησης είναι η Έκθεση Αξιολόγησης που υποβάλλεται από το Ίδρυμα ή το Πρόγραμμα Σπουδών και η Εξωτερική Αξιολόγηση που διενεργείται από ομάδα εμπειρογνομόνων. Σκοπός της πιστοποίησης είναι η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, καθώς και η αποτελεσματικότητα και διαφάνεια της συνολικής λειτουργίας των ΑΕΙ. Για την εκπλήρωση του σκοπού της πιστοποίησης, τα Ιδρύματα πρέπει να εφαρμόζουν μία πολιτική Διασφάλισης Ποιότητας, η οποία θα αποτελεί μέρος του στρατηγικού τους σχεδιασμού.

Η Ελλάδα, ως μέλος που συμμετέχει στη διαδικασία της Μπολόνια, έχει την υποχρέωση να συντονίσει την εκπαιδευτική της πολιτική με την πολιτική που εφαρμόζουν οι υπόλοιπες χώρες της Διαδικασίας και να υλοποιήσει όλες τις αποφάσεις που συνυπογράφει με τους άλλους Υπουργούς Παιδείας. Μεταξύ αυτών των αποφάσεων είναι και εκείνες που αναφέρονται στη διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Όπως προαναφέρθηκε, από τις αρχές της δεκαετίας του '90 ξεκίνησαν οι σχετικές συζητήσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Κατά το διάστημα 2000-2007 και ενώ οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες είχαν κάνει μεγάλα

βήματα προς την υλοποίηση της Μπολόνια, υπήρχαν έντονες αντιδράσεις από το σύνολο της ακαδημαϊκής κοινότητας, οι οποίες εκδηλώνονταν με απεργίες, συλλαλητήρια και καταλήψεις. Οι αντιδράσεις εστιάζονται στην προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας για μεταφορά της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, όπως για παράδειγμα η δημιουργία εθνικής αρχής διασφάλισης της ποιότητας, η χρήση των ECTS, η χορήγηση του Παραρτήματος Διπλώματος. Αυτές οι αντιδράσεις καταδεικνύουν την απόσταση των ελληνικών και ευρωπαϊκών αντιλήψεων για τις αξίες και τον τρόπο λειτουργίας του πανεπιστημίου. Επιπλέον, η ακαδημαϊκή κοινότητα κατηγορεί τις κυβερνήσεις ότι προσπαθούν να υπονομεύσουν το δημόσιο χαρακτήρα του πανεπιστημίου και διατυπώνει τις ανησυχίες της για τις συνέπειες της εφαρμογής των πολιτικών αυτών. Εκφράζει την αντίθεσή της σε μεθόδους αξιολόγησης, επειδή, κατά τη γνώμη της, τα ποσοτικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται τυποποιούν την ανώτατη εκπαίδευση και αντιπροτείνει τη μετασχηματιστική προσέγγιση της ποιότητας (Harvey & Green, 1993, 24-27) ως λύση για την αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **4. Διασφάλιση της ποιότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.**

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καίριος, εφόσον βοηθούν τους νέους ανθρώπους να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους για προσωπική ανέλιξη και να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, τις οποίες θα πρέπει να έχουν κατά την είσοδό τους μέσα σε έναν ταχέως εξελισσόμενο κόσμο, ως πολίτες και ως εργαζόμενοι. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία γίνεται ολοένα και πιο απαιτητικό και με περισσότερες προκλήσεις. Και αυτό γιατί πολλές φορές καλούνται να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ή σε τάξεις όπου υπάρχουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Θα πρέπει, επίσης, να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους τις τεχνολογίες αποτελεσματικά και να συμμετέχουν στον προγραμματισμό στο πλαίσιο της αξιολόγησης και της λογοδοσίας. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα κατανοούν ότι δεν είναι δυνατόν να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για όλες αυτές τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στη διάρκεια της σταδιοδρομίας



τους και για τούτο το λόγο προσπαθούν να τους παρέχουν ευκαιρίες για ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική ανάπτυξη, ώστε να εξασφαλίσουν ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό εργατικό δυναμικό (ΟΟΣΑ, 2005).

Το έντονο ενδιαφέρον και η προσπάθεια που καταβάλλεται για τη διασφάλιση της ποιότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε άμεση σχέση με την παρακολούθηση της Διαδικασίας της Μπολόνια. Το 2005 η «Ευρωπαϊκή Ένωση Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση» (ENQA) επισημαίνει ότι *«Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να διαθέτουν πολιτική και σχετικές διαδικασίες για τη διασφάλιση της ποιότητας και των προδιαγραφών των προγραμμάτων και των χορηγήσεών τους. Πρέπει, επίσης, να αναλάβουν ρητή δέσμευση σχετικά με την ανάπτυξη μιας φιλοσοφίας που αναγνωρίζει τη σημασία της ποιότητας και της διασφάλισης της ποιότητας στο έργο τους»* και καταγράφει κάποιες προδιαγραφές για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη, οι οποίες γίνονται αποδεκτές από τους Υπουργούς Παιδείας, στο Μπέργκεν τον Μάιο του ίδιου έτους.

Από την πλευρά της η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί να διαμορφώσει τη δική της πολιτική για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» υπήρχε ένας άξονας με αντικείμενο τη «Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης Εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών» με προτεραιότητες: α) τον ακριβή προσδιορισμό των επιθυμητών δεξιοτήτων και την επαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών-εκπαιδευτών, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης μέσω της αρχικής κατάρτισης αλλά και της διά βίου εκπαίδευσης, β) την επάρκεια εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σε όλα τα αντικείμενα και επίπεδα, και την προσέγκυση ατόμων με επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί-εκπαιδευτές και γ) την προσπάθεια να γίνει ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Ως προς τον ακριβή προσδιορισμό των επιθυμητών δεξιοτήτων και την επαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών-εκπαιδευτών, το 2007 η Ευρωπαϊκή Ένωση δημοσιεύει την Ανακοίνωση για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών (COM, 2007, 392 final). Εκεί υπάρχουν κάποιες κοινές αρχές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και πιο συγκεκριμένα ότι είναι ένα επάγγελμα: α) υψηλών προσόντων, β) διά βίου μάθησης, γ) μεγάλης κινητικότητας και δ) βασίζεται στη σύμπραξη (με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα, παρόχους κατάρτισης με βάση την εργασία και άλλους ενδιαφερομένους). Επισημαίνεται η ανάγκη της διά βίου μάθησης

και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι βασικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, οι οποίες προτείνεται: α) να προσδιορίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μεμονωμένου εκπαιδευόμενου, ώστε να ανταποκρίνονται σε αυτές, εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας, β) να στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και διά βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων, γ) να βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαριθμούνται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες, δ) να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατανοώντας την αξία της διαφορετικότητας και επιδεικνύοντας σεβασμό για τη διαφορετικότητα, ε) να εργάζονται σε στενή συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τονίζονται τα εξής: α) να προβληματίζονται συστηματικά για την πρακτική τους, β) να διεξάγουν έρευνα, η οποία στηρίζεται στη διδασκαλία, γ) να ενσωματώνουν τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας στη διδασκαλία τους, δ) να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούν και αναλόγως να τις τροποποιούν και ε) να αξιολογούν την ανάγκη για τη δική τους επιμόρφωση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως ιδιαίτερως σημαντική και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι το 2009 επανέρχεται και στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου τονίζεται ότι πρέπει να γίνει *«εστίαση στην ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης και υποστήριξη της αρχικής σταδιοδρομίας των νέων διδασκόντων, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας των ευκαιριών συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης που προσφέρονται στους διδάσκοντες, στους εκπαιδευτές και στο λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. σε όσους συμμετέχουν σε δραστηριότητες στελέχωσης ή καθοδήγησης)»*. Μάλιστα εντάσσεται στις προτεραιότητες του προγράμματος «Ευρώπη 2020» σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020).

Ως προς το δεύτερο σημείο, η προτεραιότητα δόθηκε στην ποιότητα της εκπαίδευσης -αρχικής και συνεχιζόμενης- των εκπαιδευτικών. Στο έγγραφο «Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη», το οποίο εκδόθηκε το 2006, τονίζεται η ανάγκη για εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Στην Ανακοίνωση για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών (COM, 2007, 392 final) το 2007 γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί η ελκυστικότητα του επαγγέλματος με την ποιότητα των

σπουδών και προτείνονται μέτρα όπως: α) το κάθε κράτος-μέλος να εξασφαλίσει ότι τα αρχικά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παρέχουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όλες τις σχετικές ικανότητες που απαιτούνται για ένα επιτυχημένο ξεκίνημα στην καριέρα τους, β) το κάθε κράτος-μέλος να αναπτύξει ένα αρκετά ευέλικτο πλαίσιο προσόντων σφαιρικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, με το οποίο να καθορίζονται οι ικανότητες και η ποιότητα που απαιτούνται σε διάφορα στάδια της σταδιοδρομίας τους ή σε διαφορετικές καταστάσεις διδασκαλίας, ώστε να είναι ικανοί να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες γ) το κάθε κράτος-μέλος να δημιουργήσει ένα πλαίσιο για την επαγγελματική εκπαίδευση εκπαιδευτών, στο οποίο θα καθορίζονται οι ικανότητες που απαιτούνται, να ενισχύσει τη συνεργασία καθώς και την ανταλλαγή πρακτικών από ομότιμους και, επιπροσθέτως, να ενισχύσει νέες μορφές εκπαίδευσης, όπως η ενδοσχολική καθοδήγηση για τους νέους εκπαιδευτικούς, δ) να εξεταστεί η δυνατότητα συνεργασίας με ενδιαφερόμενους που θα ήθελαν να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ε) το κάθε κράτος-μέλος να προωθήσει μια αποτελεσματική ψηφιακή διδασκαλία και μάθηση, διασφαλίζοντας ότι τόσο οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών όσο και οι ίδιοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν ψηφιακές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, με τη βοήθεια επικαιροποιημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και με τη βελτίωση της πρόσβασης και χρήσης ποιοτικών Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πηγών μάθησης να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητευόμενους, ώστε να χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους με ασφάλεια και σύνεση, στ) το κάθε κράτος-μέλος να χρησιμοποιεί τις δυνατότητες χρηματοδότησης των ευρωπαϊκών πόρων όπως το Πρόγραμμα Erasmus+ και, ενδεχομένως, το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και την ενίσχυση της κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού και των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

#### **4.1. Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματικής εκπαίδευσης.**

Οι μεγάλες αλλαγές που συντελέστηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο δημιούργησαν κινδύνους για την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή των ευρωπαίων πολιτών και απαιτήθηκε η επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Το Νοέμβριο

του 2002 η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) εγκαινίασε τη διαδικασία της Κοπεγχάγης, με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας των κρατών μελών σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ), τη βελτίωση της απόδοσης, της ποιότητας και της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ) και τη διαμόρφωση κοινών στόχων, μέσων και προτεραιοτήτων. Δημιουργείται, λοιπόν, ένας Ευρωπαϊκός Χώρος για τις πολιτικές της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ), ο οποίος είναι συμπληρωματικός προς τον ΕΧΑΕ. Η πρόοδος της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης αξιολογείται ανά διετία: Μάαστριχτ (2004), Ελσίνκι (2006), Μπορντό (2008) και Μπριζ (2010).

Ως μέθοδος εργασίας, η διαδικασία της Κοπεγχάγης αποδείχθηκε αποτελεσματική και τούτο γιατί οδήγησε στην εναρμόνιση των ευρωπαϊκών και των εθνικών πολιτικών για την κατάρτιση και στη συγκρότηση μιας συνολικής ευρωπαϊκής πολιτικής, με στόχο να διευκολυνθεί η κινητικότητα για μάθηση και εργασία. Τέθηκαν τα θεμέλια για την εκπόνηση πολλών κοινών ευρωπαϊκών μέσων και αρχών, τα οποία βασίζονται στην αρχή των «μαθησιακών αποτελεσμάτων», στο τι γνωρίζει και μπορεί να κάνει ο ενδιαφερόμενος μετά την ολοκλήρωση μιας οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας (CEDEFOP, 2010). Αναπτύχθηκαν εργαλεία με στόχο να ενισχυθεί η διαφάνεια των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Κατάρτισης (ΕΕΚ) και να διασφαλιστεί η ποιότητά τους. Τα προσόντα που αποκτώνται σε μια χώρα θα αναγνωρίζονται σε όλη την Ευρώπη, χάρη στη χρήση κοινών πλαισίων, οργάνων, εργαλείων αλλά και της ομοιογενούς χρήσης συγκρίσιμων δεδομένων. Αυτό έχει ως συνέπεια να ενισχύεται η κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών και η συνάφεια μεταξύ της προσφερόμενης κατάρτισης και των αναγκών της αγοράς εργασίας. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (EQF), το οποίο αποτελεί μια ιεραρχική καταγραφή σε οκτώ επίπεδα αναφοράς των τίτλων σπουδών που παρέχονται από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και κατάρτισης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που απορρέουν από αυτούς (CEDEFOP, 2009β & γ), αποτελεί σημείο αναφοράς και όλες σχεδόν οι χώρες αναπτύσσουν εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων (NQF) τα οποία συνδέονται με αυτό.

Το 2010, με την ψήφιση του Ανακοινωθέντος της Bruges, τέθηκαν οι ακόλουθοι στρατηγικοί στόχοι για τη δεκαετία 2011-2020: α) ελκυστική και χωρίς αποκλεισμούς ΕΕΚ, β) υψηλής ποιότητας αρχική ΕΕΚ, γ) εύκολα προσβάσιμη και επαγγελματικά προσανατολισμένη συνεχιζόμενη ΕΕΚ, δ) ευέλικτα συστήματα ΕΕΚ, με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, ε) επικύρωση των μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθη-

σης, στ) ενιαίος ευρωπαϊκός προσανατολισμός εκπαίδευσης και κατάρτισης, ζ) ουσιαστικά ενισχυμένες δυνατότητες για διακρατική κινητικότητα, η) εύκολα προσβάσιμες και υψηλής ποιότητας υπηρεσίες διά βίου ενημέρωσης, προσανατολισμού και συμβουλευτικής.

Τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών αναπτύσσονται στη βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (learning outcomes) και των προσόντων που απορρέουν από την παρακολούθησή τους και πιστοποιούνται από την απονομή του τίτλου σπουδών που είναι εγγεγραμμένος στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, το οποίο έχει ενταχθεί στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Για παράδειγμα, δεν αρκεί πλέον κάποιος να δηλώνει ότι είναι δάσκαλος, επειδή τελείωσε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, αλλά χρειάζεται να μπορεί να εξηγήσει, αφενός τι ακριβώς γνωρίζει και, αφετέρου, τι είναι ικανός να κάνει ή τι είναι ικανός να σκέφτεται πάνω στον τομέα του.

## **4.2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.**

Με τον όρο “εκπαίδευση εκπαιδευτικών” εννοούμε μια μακρόχρονη επαγγελματική διαδικασία μάθησης, καθότι κανείς δεν μπορεί να γίνει εκπαιδευτικός από τη μια στιγμή στην άλλη, μέσω μιας γραμμικής και σαφώς καθορισμένης διαδικασίας (Hattingh & De Kock, 2008, 22), αλλά μέσω μιας συνεχούς, εξελικτικής διαδικασίας, κατά την οποία το άτομο με την πρόοδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα αλλάζει και εξελίσσεται. Είναι κοινά αποδεκτό ότι οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία απαιτεί τη σύμπραξη του εκπαιδευτικού και για το λόγο τούτο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημείο αιχμής της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας (Μπουζάκης, 2012β, 654). Έχει διαπιστωθεί ότι από την ποιότητα της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, εξαρτώνται όχι μόνο οι επιδόσεις των μαθητών σε σχολικό επίπεδο (Goldhaber, 2002, Neville, Sherman & Cohen, 2005, UNESCO, 2006), αλλά και η γενικότερη ευημερία της κάθε χώρας και της κάθε κοινωνίας (Darling-Hammond, 2006). Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός θεωρείται βασικός συντελεστής για την ποιότητα στην εκπαίδευση και επομένως κατ’ επέκταση την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής.

Η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εποχής. Με άλλα λόγια θέλει να προετοιμάσει ελεύθερους, δημοκρατικούς και ενημερωμένους πολίτες ή άβουλους και

υποτακτικούς πολίτες (Αντωνίου, 2009). Ωστόσο, πολλές φορές οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια, καθώς «οι σπουδαστές είναι αδύνατο να γνωρίζουν εκ των προτέρων, πότε και πώς πρέπει να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά τις πανεπιστημιακές τους γνώσεις (paradox of learning now for later use)» (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007, 236). Επιπλέον, ένα αρνητικό στοιχείο που εντοπίζουμε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η ελλιπής σύνδεση θεωρίας και πράξης, καθώς τα μαθήματα των Προγραμμάτων Σπουδών είναι περισσότερο θεωρητικά παρά πρακτικά. Σημειωτέο, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα περισσότερα τα έμαθαν στην πράξη, ενώ αυτά που διδάχτηκαν σε θεωρητικό επίπεδο είναι δύσκολο να τα εφαρμόσουν ή να τα προσαρμόσουν στις ανάγκες μιας τάξης (Lampert, 2010, 23).

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε τρεις περιόδους. Η πρώτη περίοδος, η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη ιδρυμάτων για την εκπαίδευση των δασκάλων, εκτείνεται από την επανασύσταση του νεοελληνικού κράτους το 1830 ως το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα. Η δεύτερη περίοδος, χαρακτηρίζεται από τη λειτουργία του Διδασκαλείου και εκτείνεται από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Τέλος, η τρίτη και τελευταία περίοδος αρχίζει με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1933 και φτάνει μέχρι την κατάργησή τους το 1982. Όλα αυτά τα χρόνια οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίες προσέλκυαν υποψήφιους από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα με χαμηλές συνήθως επιδόσεις, αποτελέσαν το φυτώριο για δασκάλους στην Ελλάδα και παρόλο που η προσφορά τους ήταν μεγάλη στην προαγωγή και την εξέλιξη του επαγγέλματος, εντούτοις αντιμετώπιζαν και πολλά προβλήματα, όπως η μικρή διάρκεια εκπαίδευσης, τα ανεπαρκή προγράμματα σπουδών και η λανθασμένη επιλογή του διδακτικού προσωπικού, η οποία γινόταν με ιδεολογικά κριτήρια.

#### **4.3. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα από την ίδρυσή τους μέχρι σήμερα.**

Η Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του '70 κάνει προσπάθειες, προκειμένου να εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση των δασκάλων και να βελτιωθεί τόσο η επαγγελματική θέση τους όσο και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αποκορύφωμα αυτής της προσπάθειας εκσυγχρονισμού αποτελεί η κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1982 (Ν. 1268/1982, Π.Δ. 320/83) και η αντικατάστασή τους από τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, τα οποία έχουν αυτονομία ως προς τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών τους και κατά συνέπεια είναι ελεύθερα να διαμορφώσουν το δικό

τους προφίλ (Αντωνίου, 2002, 317 ). Στοχεύουν στην προετοιμασία δασκάλων, οι οποίοι θα είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Αντωνίου, 2002, 420) και η έμφαση των Προγραμμάτων Σπουδών δίνεται στη διαπολιτισμικότητα, στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και στην προετοιμασία δασκάλων που θα είναι ευέλικτοι και ικανοί να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στη σχολική τάξη με παιδαγωγικό και όχι με εμπειρικό τρόπο και να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή και στο *«ραγδαία εξελισσόμενο τοπικό και ευρύτερο διεθνές κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον»* (Αντωνίου, 2002, 420). Στα σαράντα περίπου χρόνια λειτουργίας τους μπορούμε να πούμε ότι συνέβαλαν ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων, εφόσον προσφέρουν υψηλό επίπεδο κατάρτισης, προετοιμάζοντάς τους κατάλληλα να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και τις ανάγκες του σχολείου και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα. Επιπλέον, αύξησαν το κύρος των δασκάλων στην κοινωνία και τους έδωσαν επιστημονική ταυτότητα. Αναμφίβολα η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης αποτέλεσε σταθμό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, επειδή με την δεκαεξαετή, πλέον, εκπαίδευση παρέχεται καλύτερη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση (Αντωνίου, 2002, 422).

#### **4.4. Οι απαραίτητες γνώσεις του εκπαιδευτικού.**

Κατά τη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απαραίτητες γνώσεις που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του και της σύγχρονης κοινωνίας που διαρκώς μεταβάλλεται. Η διδασκαλία σήμερα απαιτεί γνώσεις υψηλού επιπέδου, οι οποίες θα πρέπει διαρκώς να επικαιροποιούνται (Schleicher, 2012, 11). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εποχή έχει αλλάξει και καλούνται όχι μόνο να διδάξουν το γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά επιπλέον να αξιολογήσουν τους μαθητές και ταυτόχρονα να τους βοηθούν να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους. Κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει *«εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου του, καλή γνώση παιδαγωγικής, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να στηρίζει τους εκπαιδευόμενους, καθώς και κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της παιδείας»* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007, 13).

Ένα μοντέλο για τη γνώση των εκπαιδευτικών, το οποίο αποδείχθηκε ιδιαίτερα λειτουργικό, είναι το μοντέλο της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου – ΠΓΠ, για το

οποίο έκανε λόγο ο Shulman το 1986. Στο μοντέλο αυτό ο Shulman (1987) διέκρινε τις εξής κατηγορίες γνώσεων: (1) γνώση του περιεχομένου, (2) γενική παιδαγωγική γνώση, (3) γνώση του αναλυτικού προγράμματος, (4) παιδαγωγική γνώση περιεχομένου, (5) γνώση των μαθητών/τριών και των χαρακτηριστικών τους, (6) γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου, (7) γνώση των εκπαιδευτικών στόχων και αξιών. Η γνώση του περιεχομένου είναι οι γνώσεις που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με το περιεχόμενο που πρόκειται να διδάξει. Περιλαμβάνει έννοιες, θεωρίες, ιδέες, οργανωτικά πλαίσια, αποδεικτικά στοιχεία, καθώς και καθιερωμένες πρακτικές και προσεγγίσεις για την ανάπτυξη αυτών των γνώσεων. Είναι αναγκαία συνθήκη, καθώς συνδέεται με τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών (Goldhaber, 2002, 53), αλλά όχι ικανή για την καλή διδασκαλία. Η γενική παιδαγωγική γνώση είναι η γνώση του εκπαιδευτικού για τη διαδικασία και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, θέματα για τη διαχείριση της τάξης, στρατηγικές για την αξιολόγηση της κατανόησης των μαθητών. Ένας δάσκαλος, ο οποίος διαθέτει παιδαγωγικές γνώσεις, καταλαβαίνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση και αποκτούν δεξιότητες και θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Η Παιδαγωγική γνώση *«απαιτεί την κατανόηση των γνωστικών, κοινωνικών και αναπτυξιακών θεωριών της μάθησης και του τρόπου που αυτές εφαρμόζονται μέσα στην τάξη»* (Koehler, Mishra, 2009). Όμως, η έμφαση πρέπει να δοθεί σε αυτά που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη (Loewenberg Ball & Forzani, 2009, 503), στον τρόπο που χρησιμοποιούν τη γνώση στην πράξη (Cook & Brown, 1999; Loewenberg Ball & Forzani, 2009; Lampert 2010) και όχι τόσο στις γνώσεις τους. Στο πλαίσιο αυτό, η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση της Γνώσης Περιεχομένου και της Παιδαγωγικής Γνώσης, αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική. Αποτελεί μία σύνθετη γνώση, εφόσον ο εκπαιδευτικός κατέχοντας την επιστημονική γνώση και γνωρίζοντας το δυναμικό των μαθητών του, κάνει τον κατάλληλο μετασχηματισμό, με απώτερο στόχο τη μάθηση. Με άλλα λόγια, προσαρμόζει το εκπαιδευτικό υλικό στη θεματολογία του, λαμβάνοντας πάντα υπόψη του τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, δημιουργεί, δηλαδή, τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου οι μαθητές του να κατακτήσουν τη γνώση.

Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου έχει αποτελέσει από το 1986, μια ιδιαίτερα χρήσιμη έννοια στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς μέχρι τότε η βαρύτητα, τόσο στα προγράμματα κατάρτισης, όσο και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτι-



κών, δινόταν είτε στην Παιδαγωγική Κατάρτιση είτε στα Γνωστικά Αντικείμενα. Παρόλο που σε αρκετές περιπτώσεις εξακολουθεί το ίδιο φαινόμενο, μελετώντας τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων έχουμε να παρατηρήσουμε ότι υπάρχει τουλάχιστον ως πρόβλεψη να προσφέρονται μαθήματα που στοχεύουν άλλα στην Παιδαγωγική Κατάρτιση και άλλα στο Γνωστικό Αντικείμενο, ενώ σε όλα υπάρχει ως υποχρεωτικό μάθημα η Πρακτική Άσκηση, αν και η κατανομή των μαθημάτων διαφέρει από τμήμα σε τμήμα.

Συμπερασματικά, το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού υπαγορεύεται από τις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται παγκοσμίως. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών, να δημιουργεί συνθήκες ενεργούς μάθησης, να καλλιεργεί το σεβασμό μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, την οικολογική συνείδηση και την κοινωνική δικαιοσύνη, να προχωράει σε καινοτομίες και να δημιουργεί ένα δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης. Στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας στοχεύει όχι απλά στη μεταφορά της στείρας γνώσης, αλλά προσπαθεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών και ταυτόχρονα να μεταδώσει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Τέλος, καλείται να παίξει έναν καίριο ρόλο, εφόσον είναι εκείνος που μεσολαβεί για την ένταξη των νέων ανθρώπων στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας.

## **5· Τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.**

Η αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, όπως ορίζεται με το άρθρο 2 του Π.Δ. 320/1983, είναι: «α) *Να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες, με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα.* β) *Να παρέχουν στους πτυχιούχους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία.* γ) *Να συμβάλλουν στην εξύψωση του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά σε ζητήματα Παιδαγωγικής.* δ) *Να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει*». Παρόλο που το κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης έχει τη δική του στοχοθεσία και φιλοσοφία, εντούτοις η αποστολή τηρείται από τα περισσότερα πανεπιστήμια.

Η διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών διαφέρει μεταξύ των Παιδαγωγικών Τμημάτων ως προς τον αριθμό των μαθημάτων ανά επιστημονικό πεδίο, την κατηγοριοποίησή τους – υποχρεωτικά, κατ' επιλογήν υποχρεωτικά, ελεύθερης επιλογής-

την ένταξή τους σε εξάμηνα και την απόδοση σε αυτά των πιστωτικών μονάδων, τη βαρύτητα που δίνεται στην Πτυχιακή εργασία και στην Πρακτική Άσκηση.

Εντούτοις, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις τους, τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων συγκροτούνται πάνω σε τρεις μεγάλους τομείς: 1) ειδικότητα/ γνωστικό αντικείμενο, 2) παιδαγωγική κατάρτιση και 3) πρακτική άσκηση (Ξωχέλλης, 2005, 103). Ο τομέας του γνωστικού αντικειμένου στοχεύει στην προετοιμασία των δασκάλων στο συγκεκριμένο κομμάτι του επαγγέλματός τους και καλύπτει ένα μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων, εφόσον ο δάσκαλος καλείται να διδάξει μαθήματα τόσο των ανθρωπιστικών όσο και των θετικών επιστημών. Αυτός είναι και ο λόγος που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί προτάσεις για την καθιέρωση της ειδικεύσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία μένει ανεφάρμοστη στην Ελλάδα, μολοντί έχει καθιερωθεί σε ευρωπαϊκές χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και η Γερμανία, (Χατζηδήμου & Ταράτορη, 1990, 7-10).

Ο τομέας της παιδαγωγικής κατάρτισης στοχεύει στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσης, ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει να εκπαιδεύσει τους μελλοντικούς δασκάλους να μπορούν να ενισχύουν την επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών, να εντοπίζουν τις προβληματικές καταστάσεις που ανακύπτουν μέσα στην τάξη και να τις αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά και να συνειδητοποιήσουν ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το στιλ διδασκαλίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός και από τη σχέση δασκάλου-μαθητή (Αντωνίου, 2009, 60). Η παιδαγωγική κατάρτιση περιλαμβάνει και τη διδακτική κατάρτιση, καθώς η Διδακτική αποτελεί επιστημονική περιοχή της Σχολικής Παιδαγωγικής (Χατζηδήμου, 2007, 21-22). Ωστόσο, συχνά, η παιδαγωγική και η διδακτική κατάρτιση αναφέρονται ξεχωριστά, ως δύο διαφορετικοί τομείς του προγράμματος σπουδών. Σε αυτή την περίπτωση, η διδακτική κατάρτιση περιλαμβάνει το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Τα κομμάτι του σχεδιασμού προσαρμόζεται ανάλογα με την περίπτωση, καθώς είναι πολύ δύσκολο για τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να ακολουθήσει πιστά όλα όσα έχει σχεδιάσει. Το κομμάτι της διεξαγωγής περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εφαρμόσει στην πράξη, όσα επέλεξε κατά το στάδιο του σχεδιασμού (Αντωνίου, 2009, 90). Τέλος, ακολουθεί το κομμάτι της αξιολόγησης, η οποία επιδιώκει να ελέγξει σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά, πριν το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή

της διδασκαλίας και να εντοπίσει τις παραμέτρους που παρεμπόδισαν την επίτευξή τους.

Ο τρίτος τομέας, αυτός της πρακτικής άσκησης, αναφέρεται στην πρακτική εμπειρία που πρέπει να αποκτήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την αρχική τους κατάρτιση, ώστε σε συνδυασμό με την επιστημονική γνώση να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στο επάγγελμά τους. Η πρακτική άσκηση, η οποία οδηγεί στην απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων, θεωρείται απαραίτητη (Αντωνίου, 2009, 113), εφόσον οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έρχονται σε άμεση επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και τα πραγματικά προβλήματα που ανακύπτουν μέσα στη σχολική τάξη, προσπαθούν να βρουν λύσεις και μαθαίνουν τρόπους αποτελεσματικής διδασκαλίας. Μάλιστα τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική διάσταση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς συμβάλλει στο να διαμορφώσουν τις επαγγελματικές ταυτότητές τους (Flores & Day, 2006, Hebert, & Worthy, 2001). Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται και ο αναστοχασμός, δηλαδή «η κριτική θεώρηση της διδασκαλίας σε μια μεταγενέστερη χρονική στιγμή» (Μπίκος, 2011, 479). Αυτός επιτυγχάνεται κυρίως με την καταγραφή και ανάλυση των περιστατικών που έγιναν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Ωστόσο, κατά καιρούς διατυπώνονται ερωτήματα και προβληματισμοί για το χρόνο που πρέπει να διαρκεί η πρακτική άσκηση, τον τρόπο που οργανώνεται και υλοποιείται, οι πρακτικές που ακολουθούνται και ο ρόλος των φοιτητών και του υπευθύνου πρακτικής άσκησης στην οργάνωσή της. Επίσης, έχει διατυπωθεί προβληματισμός σχετικά με το εάν είναι δέον η πρακτική άσκηση να υλοποιείται κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών ή μετά, καθώς και ποιο είναι το ενδεδειγμένο μοντέλο για την υλοποίησή της - μαθητεία κοντά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, επιστημονική ανάλυση της διδακτικής διαδικασίας και μετέπειτα εφαρμογή, μικροδιδασκαλίες κ.λπ. - (Ξωχέλλης, 2005, 107-109). Παρά τους προβληματισμούς και τα ερωτήματα, όλοι συμφωνούν ότι θα πρέπει να έχει σαφείς στόχους (Αντωνίου, 2009, 113), να εξελίσσεται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν και να αναπροσαρμόζεται με βάση τις εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής και των επιστημών της αγωγής (Ξωχέλλης, 2005).

Ως προς τον τρόπο σύνδεσης των παραπάνω τομέων σπουδών πάνω στους οποίους συγκροτούνται τα προγράμματα σπουδών, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει διαφορά από χώρα σε χώρα. Κάποιες χώρες ακολουθούν το μονοφασικό μοντέλο στο οποίο και οι τρεις τομείς παρέχονται παράλληλα σε μια φάση, ενώ η Πρακτική Άσκηση είναι

ενσωματωμένη στο Πρόγραμμα Σπουδών (Αντωνίου, 2009, 116), ενώ σε κάποιες άλλες ακολουθείται το διφασικό ή προσθετικό μοντέλο, στο οποίο οι φοιτητές ολοκληρώνουν πρώτα τις σπουδές ειδικότητας και σε δεύτερη φάση ακολουθούν οι παιδαγωγικές σπουδές και η πρακτική άσκηση (Ξωχέλλης, 2005, 104). Το μοντέλο που συναντάται συχνότερα στις ευρωπαϊκές χώρες είναι το διφασικό μοντέλο, όπως επί παραδείγματι στη Γερμανία. Υπάρχουν όμως και χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, στις οποίες συνυπάρχουν τα δύο μοντέλα. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των ελληνικών τριτοβάθμιων ιδρυμάτων ακολουθώντας το μονοφασικό μοντέλο, παρέχουν ταυτόχρονα στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τη θεωρητική επιστημονική εκπαίδευση, την παιδαγωγική - διδακτική κατάρτιση και την Πρακτική Άσκηση (Αντωνίου, 2009, 145). Βέβαια, το κάθε Τμήμα έχει την αυτονομία να διαμορφώνει μόνο του το Πρόγραμμα Σπουδών «σύμφωνα με τις δυνατότητές του, τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και τις απαιτήσεις των σύγχρονων συνθηκών ζωής» (Αντωνίου, 2002, 317). Αυτό το προνόμιο της αυτονομίας το κατέχουν μόνο τα ελληνικά πανεπιστήμια. Σε αντίθεση με τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες το πρόγραμμα σπουδών ορίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και όχι από το ίδιο το Τμήμα, το κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα διαμορφώνει τη δική του φιλοσοφία για το μελλοντικό δάσκαλο και καθορίζει τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί (Αντωνίου, 2002).

Η οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών κάθε τμήματος απαιτεί προσπάθεια και συντονισμό ενεργειών, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί και να διασφαλιστεί η ποιότητα των σπουδών, η οποία αφορά στο βαθμό που το Πρόγραμμα Σπουδών ανταποκρίνεται στις ανάγκες του επαγγέλματος του δασκάλου και στην κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα (Σταμέλος & Εμβλωτής, 2001, 291). Τα μαθήματα κάθε επιστημονικού πεδίου και τα εργαστήρια που διαθέτει κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα αποτελούν δείκτες για τη βαρύτητα που αυτό δίνει στα επιστημονικά πεδία. Επίσης, η έμφαση που δίνει το κάθε Τμήμα στην πρακτική άσκηση και την Πτυχιακή Εργασία φανερώνει και την ταυτότητά του. Ειδικότερα, το Τμήμα που αποδίδει πολλές πιστωτικές μονάδες (ECTS) στην Πρακτική Άσκηση φαίνεται να δίνει μεγάλη σημασία στα εφόδια που μπορεί να αποκτήσει ο φοιτητής κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Αντίθετα, οι πολλές πιστωτικές μονάδες που κάποιο Τμήμα αποδίδει στην Πτυχιακή Εργασία υποδηλώνει την αξία που δίνει στην εκπαιδευτική έρευνα. Ο αριθμός των υποχρεωτικών μαθημάτων φανερώνει την έμφαση που δίνεται στα επιστημονικά πεδία, ενώ ο αριθμός των μαθημάτων επιλογής υποδεικνύει το βαθμό που

το τμήμα επιθυμεί για τους φοιτητές του να διαμορφώσουν τη δική τους προσωπική παιδαγωγική θεωρία, βάσει των επιλογών τους (Ρέλλος, 2011).

### **5.1. Το Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.**

Τον Οκτώβριο του 2019 εξωτερικοί αξιολογητές επισκέφθηκαν το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στα πλαίσια της διαδικασίας πιστοποίησης του Προγράμματος Σπουδών. Το Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος πιστοποιήθηκε με άριστα και σύμφωνα με τα στοιχεία που δημοσίευσε η ΕΘΑΑΕ στον απολογισμό της για το έτος 2019 βρίσκεται μεταξύ των οκτώ πιστοποιημένων Προγραμμάτων Σπουδών από το επιστημονικό πεδίο των Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Επιστημών με τη μεγαλύτερη βαθμολογία (ΑΔΙΠ, 2019). Στην τελική έκθεση οι αξιολογητές τόνισαν τη διαφάνεια στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της πολιτικής διασφάλισης της ποιότητας του Τμήματος, όπως παρουσιάστηκε στην πρόταση πιστοποίησης, που υπέβαλε το Τμήμα. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα σπουδών ευθυγραμμίζεται τόσο με τα εθνικά όσο και με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και βρίσκεται σε αρμονία με το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS). Το Τμήμα ακολουθεί μια σαφώς καθορισμένη διαδικασία για την εκτέλεση της πανεπιστημιακής αποστολής, ενώ στο σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών λαμβάνει υπόψη τη θεσμική στρατηγική, την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών, την εμπειρία εξωτερικών ενδιαφερομένων από την αγορά εργασίας, την ομαλή εξέλιξη των φοιτητών σε όλα τα στάδια του προγράμματος, τον αναμενόμενο φόρτο εργασίας των φοιτητών, την επιλογή παροχής επαγγελματικής εμπειρίας στους φοιτητές, τη σύνδεση της διδασκαλίας και της έρευνας, το σχετικό κανονιστικό πλαίσιο και την επίσημη διαδικασία για την έγκριση του προγράμματος από το Ίδρυμα. Στην αναθεώρησή του, η οποία γίνεται συχνά, λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των φοιτητών αλλά και της αγοράς εργασίας και εξασφαλίζει στους φοιτητές του ευκαιρίες για ανάπτυξη των δυνατοτήτων που θα μπορέσουν να τις εφαρμόσουν στο μέλλον.

Στόχος του είναι να δημιουργήσει έναν «ανακλαστικό μαθητή» που θα έχει την ικανότητα να «μάθει πώς να μαθαίνει». Διαπιστώθηκε ότι οι απόφοιτοί του παρουσία-

σαν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και δεξιότητες για έρευνα. Αισθάνονται αυτοπεποίθηση και δήλωσαν ότι είναι έτοιμοι να διδάξουν σε τάξη. Επιπλέον, το Τμήμα εξασφαλίζει στους φοιτητές του ευκαιρίες συμμετοχής σε διεθνή έρευνα, συνέδρια, διαλέξεις και σεμινάρια. Αξιοσημείωτη είναι ως προς το εύρος και την ποιότητα η πρακτική άσκηση σε σχολεία της περιοχής, η οποία ξεκινά από το τρίτο έτος και διαρκεί τέσσερα εξάμηνα.

Τέλος, μέσω της θεωρητικής και πρακτικής διδασκαλίας έχει δημιουργηθεί μία καινοτόμο προσέγγιση για την αντιμετώπιση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού. Μέση της συνεργατικής μάθησης ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στη μαθησιακή διαδικασία.

#### **5.1.1. Στόχοι και δομή του Προγράμματος Σπουδών.**

Από τη μελέτη του Οδηγού Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι το Πρόγραμμα Σπουδών στοχεύει στα εξής:

- Οι φοιτητές/τριες να αποκτήσουν όλες εκείνες τις γνώσεις, οι οποίες θα τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν κριτικά την εκπαίδευση και τις συνθήκες που την επηρεάζουν, αναπτύσσοντας την κουλτούρα του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού και διαμορφώνοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα.
- Οι φοιτητές/τριες να αποκτήσουν τις δεξιότητες, με τις οποίες θα μπορούν να διαχειρίζονται και να επιλύουν σύνθετα και απρόβλεπτα γενικά και ειδικά παιδαγωγικά προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη και να εφαρμόζουν καινοτόμες λύσεις.
- Οι φοιτητές/τριες να αποκτήσουν τις ικανότητες εκείνες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να διαχειρίζονται σύνθετα σχέδια εργασίας και να αναλαμβάνουν την ευθύνη σε απρόβλεπτα περιβάλλοντα εργασίας. Να δημιουργούν, να εμπλουτίζουν και να ανασχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα που προωθούν αποτελεσματικά την ατομική και ομαδική μάθηση και επιτρέπουν την εξατομικευμένη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς,

Επιπλέον:

- Να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και επεξεργάζονται τα γνωστικά αντικείμενα, να στηρίζουν την ενεργητική, διερευνητική μάθηση

των μαθητών/τριών και να εξειδικεύουν τις θεωρητικές τους γνώσεις σε σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μάθησης των μαθητών/τριών τους.

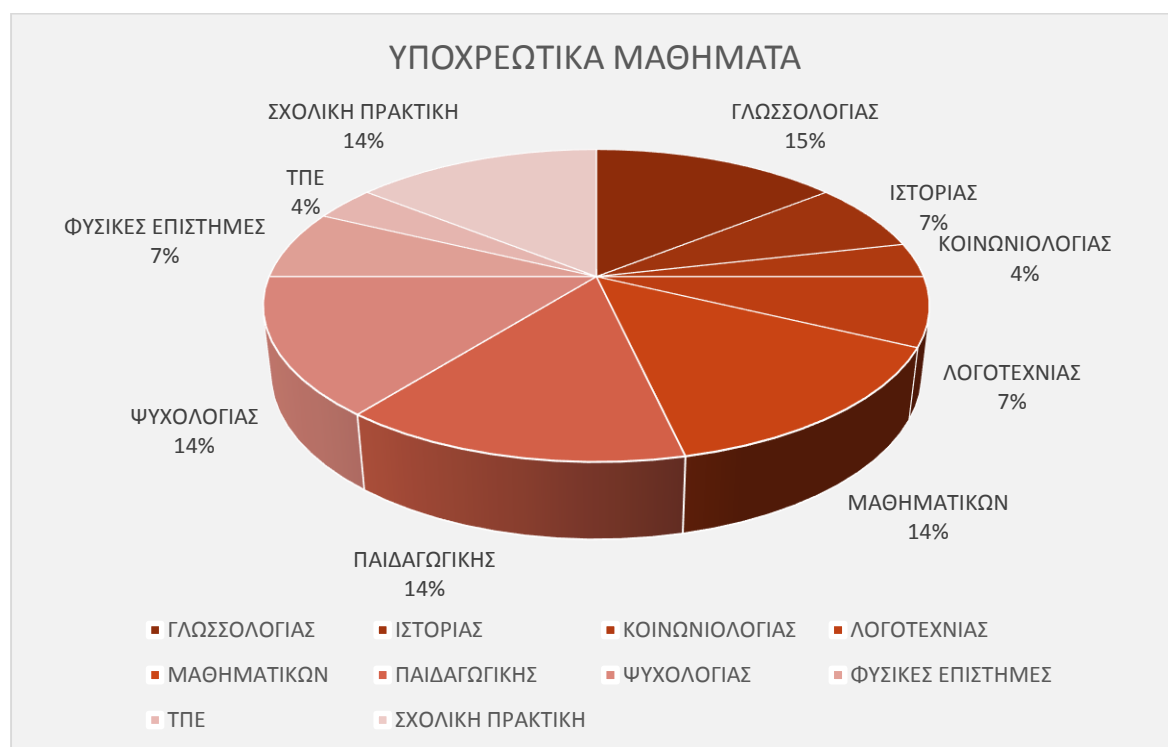
- Να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και τους εποπτικούς πόρους, για να ενισχύσουν τη μάθηση.
- Να χρησιμοποιούν την απαραίτητη θεωρητική και πρακτική γνώση για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία και εξέλιξη.
- Να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους, να ερευνούν το έργο τους, τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις του και να αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με βάση την έρευνα.

Η δομή του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών είναι τέτοια, ώστε να βοηθά στην ομαλή μετάβαση των φοιτητών/τριών από το γενικό στο ειδικό επίπεδο. Στο Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνονται οι εξής κατηγορίες μαθημάτων: α) Μαθήματα υποβάθρου/βασικής κατάρτισης, τα οποία προσφέρονται στα πρώτα έτη των σπουδών τους και με τα οποία οι φοιτητές/τριες αποκτούν γενικές γνώσεις της παιδαγωγικής επιστήμης και των συναφών της επιστημονικών αντικειμένων. Τα μαθήματα αυτά είναι προαπαιτούμενα για τις διδακτικές και αποτελούν αναγκαία προϋπάρχουσα επιστημονική γνώση, προκειμένου να αντιληφθούν θέματα άμεσα εντασσόμενα στο επιστημονικό πεδίο που θεραπεύουν. β) Μαθήματα επιστημονικής περιοχής, που εξειδικεύονται και εμβαθύνουν σε καθένα από τους τομείς – θεματικούς κύκλους του προγράμματος σπουδών. γ) Πρακτική Άσκηση, με την οποία ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εκπαιδεύεται να μετασχηματίζει τις διδακτικές και παιδαγωγικές γνώσεις σε πρακτικές. Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σχεδιάζουν και παρουσιάζουν διδακτικά σενάρια και υλοποιούν μικροδιδασκαλίες στις οποίες παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση.

### **5.1.2. Κατανομή μαθημάτων.**

Για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών και τη λήψη πτυχίου από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι φοιτητές θα πρέπει να εξεταστούν επιτυχώς σε σαράντα οκτώ (48) μαθήματα και πιο συγκεκριμένα: α) είκοσι επτά (27) υποχρεωτικά μαθήματα, β) δεκαέξι (16) κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα (ΥΕ), γ) τέσσερα επίπεδα της ξένης γλώσσας που έχουν επιλέξει και δ) σεμινάριο Η/Υ. Επιπλέον, θα πρέπει να έχουν συγκεντρώσει συνολικό αριθμό τουλάχιστον 240 Πιστωτικών Μονάδων ECTS.

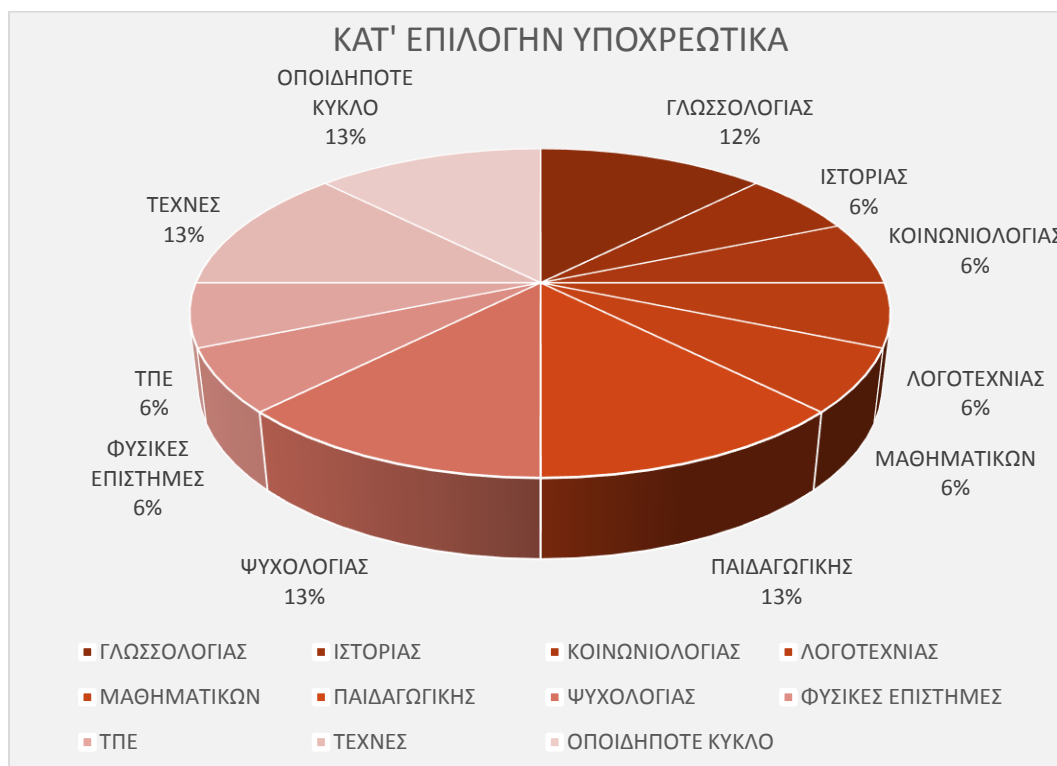
Από τα είκοσι επτά (27) υποχρεωτικά μαθήματα, τα τέσσερα (4) ανήκουν στο θεματικό κύκλο της Γλωσσολογίας, δύο (2) στο θεματικό κύκλο της Ιστορίας, ένα (1) στο θεματικό κύκλο της Κοινωνιολογίας, ένα (1) στο θεματικό κύκλο της Λογοτεχνίας, τέσσερα (4) ανήκουν στο θεματικό κύκλο των Μαθηματικών, τέσσερα (4) στο θεματικό κύκλο της Παιδαγωγικής, τέσσερα (4) στο θεματικό κύκλο της Ψυχολογίας, δύο (2) στις Φυσικές Επιστήμες, ένα (1) στις ΤΠΕ και τέσσερα (4) στη Σχολική Πρακτική.



Σχήμα 1. Υποχρεωτικά μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ του Π.Θ.

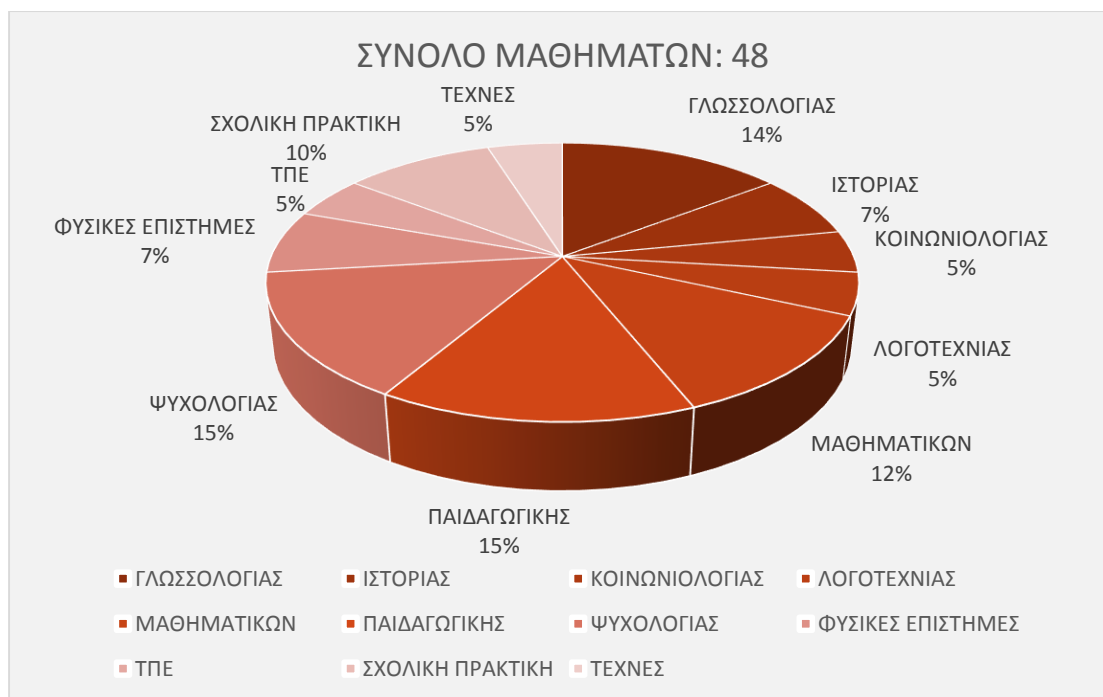


Από τα δεκαέξι (16) κατ' επιλογήν υποχρεωτικά τα δύο (2) ανήκουν στο θεματικό κύκλο της Γλωσσολογίας, ένα (1) στο θεματικό κύκλο της Ιστορίας, ένα (1) στο θεματικό κύκλο της Κοινωνιολογίας, ένα (1) στο θεματικό κύκλο της Λογοτεχνίας, ένα (1) στο θεματικό κύκλο των Μαθηματικών, δύο (2) στο θεματικό κύκλο της Παιδαγωγικής, δύο (2) στο θεματικό κύκλο της Ψυχολογίας, ένα (1) στις Φυσικές Επιστήμες, ένα (1) στις ΤΠΕ, δύο (2) στις τέχνες και δύο (2) από οποιοδήποτε κύκλο.



Σχήμα 2. Κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΑΕ του Π.Θ.

Συνολικά, από τα σαράντα οκτώ (48) μαθήματα: τα έξι (6) ανήκουν στο θεματικό κύκλο της Γλωσσολογίας, τρία (3) στο θεματικό κύκλο της Ιστορίας, δύο (2) στο θεματικό κύκλο της Κοινωνιολογίας, δύο (2) στο θεματικό κύκλο της Λογοτεχνίας, πέντε (5) στο θεματικό κύκλο των Μαθηματικών, έξι (6) στο θεματικό κύκλο της Παιδαγωγικής, δύο (2) στις τέχνες, έξι (6) στο θεματικό κύκλο της Ψυχολογίας, τρία (3) στις Φυσικές Επιστήμες, δύο (2) στις ΤΠΕ και τέσσερα (4) στη Σχολική Πρακτική.



Σχήμα 3. Σύνολο μαθημάτων για την απόκτηση πτυχίου.

### 5.1.3. Η Πρακτική Άσκηση.

Με την Πρακτική Άσκηση οι φοιτητές/τριες έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον της σχολικής τάξης και συντελείται η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, εφόσον τους δίνεται η δυνατότητα να δοκιμάσουν τη διδακτική μεθοδολογία που διδάχτηκαν σε θεωρητικό επίπεδο. Διεξάγεται σε Δημοτικά Σχολεία της πόλης που βρίσκεται το Παιδαγωγικό Τμήμα και έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας. Συναντούμε μόνο μικρές διαφοροποιήσεις από Τμήμα σε Τμήμα, που αφορούν στον τρόπο εφαρμογής και το περιεχόμενό της. Στα αρνητικά στοιχεία, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των φοιτητών, μπορούμε να αναφέρουμε τη μικρή διάρκειά της, την έλλειψη συνεργασίας των φοιτητών με τους υπεύθυνους καθηγητές, καθώς και τη μικρή σύνδεση των θεωρητικών μαθημάτων με την εκπαιδευτική πράξη. Η έλλειψη συνεργασίας οφείλεται στο δυσανάλογο αριθμό φοιτητών και διδασκόντων και όχι στην απροθυμία των διδασκόντων για συνεργασία. Η Πρακτική Άσκηση συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του φοιτητή και τον καθιστά στοχευόμενο εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα, η Πρακτική Άσκηση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας περιλαμβάνει την άσκηση των φοιτη-

τών/τριών σε δημοτικά σχολεία, καθώς και την εργαστηριακή άσκηση στο Πανεπιστήμιο («Φροντιστήριο») και στοχεύει στη σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Οι φοιτητές μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, αλλά και μέσα από την αλληλεπίδραση με συμφοιτήτριες και συμφοιτητές και το υπεύθυνο διδακτικό προσωπικό της πρακτικής άσκησης διευρύνουν και συστηματοποιούν την παιδαγωγική τους θεωρία, πάνω στην οποία θα διαμορφώσουν την παιδαγωγική-διδακτική τους πράξη και θα την αξιολογούν με κριτική και αυτοκριτική διάθεση. Έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, εκτείνεται σε τέσσερα εξάμηνα σπουδών και περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στη σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική/επαγγελματική πράξη. Σε όλα τα επίπεδα της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης οι φοιτητές αξιολογούνται με βάση το φάκελο (portfolio) που ετοιμάζουν αναλόγως των απαιτήσεων του κάθε επιπέδου καθώς και τη συμμετοχή/παρουσία τους στις φροντιστηριακές συναντήσεις σε μικρότερες ομάδες κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Η πρακτική άσκηση I, η οποία υλοποιείται στο 5<sup>ο</sup> εξάμηνο, περιλαμβάνει τη συστηματική παρατήρηση σχολικής τάξης και έχει ως προαπαιτούμενο μάθημα την «Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής». Η πρακτική άσκηση II υλοποιείται στο 6ο εξάμηνο, περιλαμβάνει ωριαίες/δύωρες διδασκαλίες και έχει ως προαπαιτούμενα μάθημα τη «Σχολική Πρακτική I», την «Παιδαγωγική Ψυχολογία», τη «Διδακτική Μεθοδολογία: Δομικά στοιχεία της διδασκαλίας», την «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» και τη «Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας». Η πρακτική άσκηση III υλοποιείται στο 7ο εξάμηνο, περιλαμβάνει ημερήσιες διδασκαλίες και έχει ως προαπαιτούμενα μάθημα τη «Σχολική Πρακτική II», τη «Διδακτική της Ιστορίας», τη «Διδακτική των Μαθηματικών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Εργαστηριακές Ασκήσεις» και τη «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών». Τέλος, η πρακτική άσκηση IV υλοποιείται στο 8ο εξάμηνο, περιλαμβάνει διδασκαλίες δύο εβδομάδων και έχει ως προαπαιτούμενο μάθημα τη «Σχολική Πρακτική III».

#### **5.1.4. Τομείς - Εργαστήρια.**

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν έχουν ιδρυθεί Τομείς ενώ διαθέτει έξι θεσμοθετημένα εργαστήρια:

- 1) Το Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών.
- 2) Το Εργαστήριο Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Λογισμικού (Ε.Τ.Α.Ε.Λ.).

- 3) Το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ιστορίας.
- 4) Εργαστήριο Μαθηματικής Εκπαίδευσης (Ε.Μαθ.Ε.).
- 5) Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας (Ε.Μ.Δ.Δ.Ε.Γ.).
- 6) Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα.

#### **5.1.5. Η Πτυχιακή Εργασία.**

Η εκπόνηση πτυχιακής εργασίας είναι προαιρετική στα Παιδαγωγικά Τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων. Η εκπόνησή της δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές/τριες να αξιοποιήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, θεωρητικά και ερευνητικά. Η προσθήκη της και βελτίωσή της στο τέλος των σπουδών είναι μία από τις συστάσεις των εμπειρογνομόνων στις πιστοποιήσεις των ΠΠΣ.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας η πτυχιακή εργασία μπορεί να αντικαθιστά δύο (2) μαθήματα (ΥΕ), είτε από τον ίδιο θεματικό κύκλο είτε από διαφορετικούς, ανάλογα με το αν το θέμα της εργασίας εμπίπτει σε έναν ή δύο κύκλους.

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα σπουδών του ΠΤΔΕ του Π.Θ., λαμβάνοντας υπόψη του τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας, συμβάλλει στην απόκτηση διδακτικής ετοιμότητας και προετοιμάζει επαρκώς τους φοιτητές, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που θα συναντήσουν στο μελλοντικό εργασιακό τους περιβάλλον. Η εκπαίδευση των φοιτητών υποστηρίζεται από τα έξι Εργαστήρια του Τμήματος, ενώ με την Πρακτική άσκηση, η οποία διαρθρώνεται στα τέσσερα τελευταία εξάμηνα, συντελεί στην επαγγελματική εξέλιξη των φοιτητών/τριών και στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Μέσω αυτής έχουν τη δυνατότητα να μετουσιώνουν την παιδαγωγική θεωρία. Τέλος, η κατανομή των μαθημάτων είναι τέτοια, ώστε πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα οι φοιτητές να παρακολουθούν μαθήματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους.

## ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 1. Σχετικές έρευνες στο εσωτερικό.

Από τη επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, οι οποίες να καταγράφουν τις απόψεις των φοιτητών ως προς τη διασφάλιση ποιότητας των σπουδών τους. Οι πιο πολλές από αυτές που έχουν γίνει διερευνούν τις απόψεις φοιτητών σχετικά με ένα μέρος του Προγράμματος Σπουδών, όπως επί παραδείγματι η Πρακτική Άσκηση ή η κατάρτιση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα πριν και μετά την πρακτική τους άσκηση καθώς και τις πηγές πληροφόρησης που τη διαμορφώνουν αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης σε σχετική έρευνα (Κοτσανά 2018). Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε ότι οι φοιτητές ξεκινούν την πρακτική τους άσκηση με σχετικά υψηλό αίσθημα αυτό αποτελεσματικότητας, το οποίο διατηρείται και βελτιώνεται με το πέρας της πρακτικής. Δήλωσαν ότι αισθάνονταν αποτελεσματικοί ως προς τη διδακτική τους πρακτική, όμως ένιωθαν αβεβαιότητα σε θέματα που αφορούσαν στη διαχείριση της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων των μαθητών. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην ελλιπή εκπαίδευσή τους σε ζητήματα τεχνικών αντιμετώπισης και διαχείρισης των αντίστοιχων θεμάτων. Σημαντικό είναι ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων δήλωσε ότι το θεωρητικό μέρος των σπουδών τους δεν τους βοήθησε στη διδασκαλία τους κατά την πρακτική άσκηση. Πιθανώς αυτό έχει να κάνει με το σοκ που βιώνουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, όταν έρχονται σε επαφή με προβλήματα στην τάξη, τη φύση των οποίων πιθανόν να γνωρίζουν αλλά να μην έχουν τα πρακτικά εφόδια να τα αντιμετωπίσουν. Επομένως, τα Προγράμματα Σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να παρέχουν στους φοιτητές τα εφόδια να επιλέγουν τις κατάλληλες σε κάθε περίπτωση τεχνικές, αλλά και την ευελιξία να τις προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες κάθε φορά συνθήκες ή ακόμα και να επινοούν τεχνικές κατάλληλες για τη συγκεκριμένη κάθε φορά περίπτωση.

Μία άλλη πλευρά της πρακτικής άσκησης, η οποία διερευνήθηκε από τους Φωτοπούλου Καραντζή & Υφαντή (2014) είναι οι απόψεις των φοιτητών/τριών για τη συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν θετική

στάση απέναντι στην Πρακτική Άσκηση του Τμήματος. Κατά την άποψή τους, οι πρακτικές ασκήσεις συντελούν στη σύνδεση μεταξύ των γνώσεων που αποκτούν από τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων και της πρακτικής αξιοποίησης αυτών των γνώσεων στην τάξη. Επίσης, δήλωσαν ότι η Πρακτική Άσκηση συμβάλλει στην απόκτηση εμπειρίας και στην εξοικείωση με το μελλοντικό επαγγελματικό τους περιβάλλον. Τέλος, με την εμπλοκή των φοιτητών στις πρακτικές ασκήσεις ενισχύονται οι ικανότητές τους και βελτιώνεται το γνωστικό και το διδακτικό τους υπόβαθρο, παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους.

Ο σκοπός κι η ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης ήταν το αντικείμενο έρευνας των Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα (2013). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι γενικά οι φοιτητές έχουν θετική τάση ως προς τη διεξαγωγή της Πρακτικής Άσκησης. Τονίζουν ότι μέσω αυτής γίνεται η σύνδεση θεωρίας και πράξης, εξοικειώνονται με το σχολικό περιβάλλον και ενισχύονται οι διδακτικές τους δεξιότητες. Στα αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν είναι ο μικρός χρόνος διεξαγωγής της, ζητήματα εσωτερικής δομής και οργάνωσης, καθώς και η ελλιπής σύνδεση των θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πρακτική. Τέλος, κάνουν προτάσεις βελτίωσής της και πιο συγκεκριμένα προτείνουν να αυξηθεί ο χρόνος παρακολούθησης της διδακτικής πράξης και να επεκταθεί και σε άλλα ιδρύματα, όπως για παράδειγμα παιδικούς σταθμούς.

Οι απόψεις των φοιτητών/τριών των Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και Φλώρινας για το Πρόγραμμα Σπουδών διερευνώνται από την Παυλίδου (2017), η οποία προσπαθεί να αποτυπώσει τις διαφορές, τα προτερήματα αλλά και τις ελλείψεις των Προγραμμάτων Σπουδών των δύο Π.Τ.Δ.Ε.. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διακρίνουμε διαφορές στις απόψεις των φοιτητών/τριών των δύο Τμημάτων, διαφορετικό βαθμό ικανοποίησης από το Πρόγραμμα Σπουδών τους και διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας να διδάξουν στην τάξη. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν διαφορές μεταξύ των Προγραμμάτων Σπουδών των δύο Τμημάτων, που είναι αναμενόμενες, δεδομένου ότι το κάθε Τμήμα διαμορφώνει μόνο του το Πρόγραμμα Σπουδών του, θέτουν όμως ταυτόχρονα και ζητήματα αποτελεσματικότητας ή μη του κάθε Προγράμματος Σπουδών.

Σε άλλη έρευνα (Κουτίβα 2010) εξετάζεται η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός που τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία έχουν αναλάβει την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκά-

λων, προσαρμόστηκαν στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Η συγκεκριμένη έρευνα εξέτασε τις απόψεις των τεταρτοετών φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε Πάτρας σχετικά με το πόσο νιώθουν προετοιμασμένοι και ικανοί να αντιμετωπίσουν την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη τους μέσα από τα εφόδια που τους παρέχουν οι βασικές τους σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Πάτρας. Από την εξέταση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών των μελλοντικών δασκάλων πρέπει να εμπλουτιστεί για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων και διδακτικών δεξιοτήτων πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι φοιτητές πιστεύουν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης για αυτό και προτείνουν την εισαγωγή περισσότερων υποχρεωτικών μαθημάτων και πρακτικών ασκήσεων σε διαπολιτισμικά σχολεία, συγκεκριμένα μοντέλα διδασκαλίας, εργαστηριακές ασκήσεις, οργάνωση σεμιναρίων, δειγματικές διδασκαλίες. Επιπλέον, διατυπώνουν ότι έχουν ελλείψεις ως προς τα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια στο χώρο της θεωρητικής, επιστημονικής και ερευνητικής τους προσπάθειας. Τέλος, ελλείψεις εντοπίζουν και στα γνωστικά αντικείμενα που συντελούν στη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, στην ικανότητά τους, δηλαδή, να μετουσιώνουν στην πράξη την επιστημονική τους γνώση και κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η Ταρατόρη (2005) σε εισήγησή της στο συνέδριο που διοργάνωσε το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης σε συνεργασία με το Ι.Π.Ε.Μ παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ., σχετικά με τις απόψεις τους για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους. Σύμφωνα με αυτά, οι φοιτητές αξιολογούν ιδιαίτερος θετικά το Πρόγραμμα Σπουδών του συγκεκριμένου τμήματος. Στα θετικά στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών που καταγράφονται είναι ότι δεν υποστηρίζει την πρόσκτηση ποσοτικής γνώσης, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της παραδοσιακής διδασκαλίας και μπορεί να οδηγήσει στη διδακτική πόλωση. Επιπλέον, τονίζεται η καλή οργάνωση του τμήματος, ο μεγάλος αριθμός των εργαστηρίων που λειτουργούν στο Τμήμα, η πρακτική άσκηση των φοιτητών, η οποία στηρίζεται στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους φοιτητές. Όλα αυτά είναι στοιχεία που δικαιολογούν την ανοδική πορεία του εν λόγω Τμήματος.

## 2. Σχετικές έρευνες στο εξωτερικό.

Η έρευνα των Saloviita T. & Tolvanen A.(2017), στην οποία συμμετείχαν συνολικά 384 φοιτητές από το πανεπιστήμιο της Juvaskyla της Φινλανδίας που αποφοίτησαν από τα έτη 2008 έως το 2014, στόχευε να μελετήσει την ικανοποίηση των τελειόφοιτων φοιτητών από την αντιλαμβανόμενη κατάκτηση ικανοτήτων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους φοιτητές να εκφράσουν την άποψή τους για το πρόγραμμα σπουδών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές ήταν σχετικά ικανοποιημένοι από την κατάκτηση των ικανοτήτων, ενώ μόνο για 3 τομείς του ερωτηματολογίου (σχεδιασμός διδασκαλίας, αναστοχαστική πρακτική, μάθηση και ανάπτυξη παιδιών) ποσοστό μεγαλύτερο του 75% δήλωσε ότι είχε επαρκή γνώση και εκπαίδευση. Από τις απαντήσεις των φοιτητών για το Πρόγραμμα Σπουδών φάνηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών ήθελε περισσότερες γνώσεις σχετικά με την ειδική εκπαίδευση και περισσότερη πρακτική άσκηση.

Σε έρευνα των Mohamed, Z., Valcke, M. & De Wever B. (2016) επιχειρείται να εξεταστεί ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσής τους που συνδέονται με μεγαλύτερο βαθμό αντιλαμβανόμενης κατάκτησης των ικανοτήτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 226 φοιτήτριες προερχόμενοι από τέσσερα διαφορετικά κολλέγια για εκπαίδευση δασκάλων στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Μεταξύ αυτών των τεσσάρων κολλεγίων υπήρχαν διαφορές ως προς το πρόγραμμα σπουδών και την Πρακτική άσκηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που συνδεόταν με μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη κατάκτηση ικανοτήτων από τις φοιτήτριες ήταν η μοντελοποίηση των ικανοτήτων από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών. Ακολουθούσε η πρακτική εξάσκηση της ικανότητας στα σχολεία, η ρητή διδασκαλία της ικανότητας, ενώ η κάλυψη της ικανότητας από το πρόγραμμα σπουδών συνδεόταν σε μικρότερο βαθμό από όλα τα χαρακτηριστικά με τον βαθμό αντιλαμβανόμενης κατάκτησής της από τους φοιτητές.

Σε άλλη έρευνα των ιδίων, η οποία έγινε στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και στην οποία συμμετείχαν 226 φοιτήτριες από τέσσερα κολέγια προετοιμασίας δασκάλων, μελετάται τόσο η αντιλαμβανόμενη όσο και η πραγματική ετοιμότητα των υποψήφιων δασκάλων για τη δουλειά του εκπαιδευτικού, χρησιμοποιώντας ως κριτήριο



ετοιμότητας την επαρκή κατάκτηση κάθε μίας ικανότητας από μία λίστα με 11 ικανότητες που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Για τη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας οι φοιτήτριες δήλωσαν το βαθμό που, κατά την άποψή τους, διδάχτηκαν κάθε ικανότητα, καθώς και κατά πόσο θεωρούν ότι έχουν αποκτήσει κάθε ικανότητα. Επιπλέον, δήλωσαν το βαθμό ετοιμότητάς τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα 2/3 των φοιτητριών θεώρησαν ότι τις διδάχτηκαν επαρκώς, τα 3/4 θεώρησαν ότι τις έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ ανάλογες ήταν και οι απαντήσεις τους για το πόσο έτοιμες αισθάνονται για τη δουλειά. Η εξέταση της κατάκτησης των ικανοτήτων που επιτεύχθηκε πραγματικά έγινε καλώντας τις φοιτήτριες να προσδιορίσουν ποιες από τις έντεκα ικανότητες χρησιμοποιήθηκαν σε μια τυποποιημένη διδακτική περίπτωση και επίσης καλώντας τις να αναφέρουν μια λίστα από ικανότητες που θεωρούν σημαντικές για τη δουλειά και θα έπρεπε να αναπτυχθούν σε κάθε υποψήφιο εκπαιδευτικό. Από τις πέντε ικανότητες που επιδεικνύονταν στην τυποποιημένη διδακτική περίπτωση κάθε φοιτήτρια ανέφερε κατά μέσο όρο 2,25. Μόνο δύο από τις πέντε ικανότητες «Γνώση του προγράμματος σπουδών και του αντικειμένου διδασκαλίας» και «Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και στρατηγικές διδασκαλίας», αναγνωρίστηκαν από περισσότερες από τις μισές φοιτήτριες. Όσον αφορά τις ικανότητες που θεωρούν σημαντικές οι φοιτήτριες για την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, οι φοιτήτριες ανέφεραν συνολικά 415 ικανότητες συμβατές με τις 11 ικανότητες, το 60% από τις οποίες αναφερόταν σε 3 από τις ικανότητες που τους δόθηκαν (Επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, διαχείριση των μαθητών και του περιβάλλοντος μάθησης και δέσμευση στην προώθηση της μάθησης όλων των μαθητών) και 33 μη συμβατές.

Η έρευνα θεώρησε ως δείκτη ετοιμότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών τη σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη και στην πραγματική κατάκτηση των ικανοτήτων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν μια βασική γνώση των βασικών ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς αλλά φτωχό επίπεδο κατάκτησής τους, κάτι που προειδοποιεί ότι δεν είναι επαρκώς έτοιμες για τη δουλειά. Πάντως οι ερευνητές θεωρούν αισιόδοξο το γεγονός ότι είναι εφικτό να καταδειχθεί το κενό ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη και καταλήγουν στο ότι ίσως πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε κάποια θεωρητικά κομμάτια της διδασκαλίας, όπως η γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, καθώς περίπου οι μισές φοιτήτριες δεν αναγνώρισαν τη συγκεκριμένη ικανότητα στην τυποποιημένη διδακτική περίπτωση.

**Συνοψίζοντας** τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι η πρακτική άσκηση συντελεί στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, εξοικειώνει τους φοιτητές με το μελλοντικό εργασιακό τους περιβάλλον και συμβάλλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να παρέχει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όλα τα εφόδια που απαιτούνται, ώστε να επιλέγουν σε κάθε περίπτωση τις κατάλληλες τεχνικές, να τις προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες κάθε φορά συνθήκες ή ακόμα και να επινοούν τεχνικές. Επιπλέον, πρέπει να ενισχυθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση των φοιτητών, καθώς και η εκπαίδευσή τους στην ειδική αγωγή, προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Τέλος, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποκτούν μία βασική γνώση των απαιτούμενων ικανοτήτων για την άσκηση του επαγγέλματός τους, όμως έχουν φτωχό επίπεδο κατάκτησης. Επομένως, χρειάζεται μεγαλύτερη σύνδεση θεωρίας και πράξης και ενίσχυση της πρακτικής άσκησης.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 6. Μεθοδολογία Έρευνας

#### 6.1 Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας

Οι κοινωνικές και παγκόσμιες απαιτήσεις ώθησαν την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη να γίνει πιο ανταγωνιστική και να παρέχει περισσότερες ευκαιρίες στους φοιτητές (Werner, 2008). Η εισαγωγή της Διασφάλισης Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στοχεύει να διερευνήσει το βαθμό που τα πανεπιστήμια είναι υπεύθυνα για τις υπηρεσίες που προσφέρουν, αλλά και να αναπτύξει μια κουλτούρα διασφάλισης ποιότητας όχι μόνο ως εργαλείο αλλά ως γενικότερο τρόπο λειτουργίας (Tia Loukkola, 2010). Με τον όρο Διασφάλιση της Ποιότητας εννοούμε όλα εκείνα τα μέσα που βελτιώνουν την ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης και την καθιστούν ικανή να ικανοποιήσει τις ανάγκες των φοιτητών.

Η διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. είναι μία δύσκολη διαδικασία, κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη η στοχοθεσία και η φιλοσοφία του κάθε Τμήματος. Από τη στιγμή που καταρτίζεται ένα Πρόγραμμα Σπουδών απαιτείται συνεχής παρακολούθηση και περιοδική αξιολόγησή του, προκειμένου να ελέγχεται η λειτουργικότητά του, ο βαθμός συμμόρφωσης με τις συστάσεις - προτάσεις των εξωτερικών αξιολογητών, οι ελλείψεις του και τα θετικά στοιχεία του και να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία σε κάθε προσπάθεια που γίνεται για τη βελτίωσή του.

Θετικά στοιχεία ενός προγράμματος σπουδών αποτελούν το επικαιροποιημένο και σωστά δομημένο πρόγραμμα σπουδών, η σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα και η πρακτική άσκηση. Οι δε αδυναμίες συνδέονται με ελλείψεις στις μεθόδους αξιολόγησης και την πρακτική άσκηση, τη μη εναρμόνιση με το σύστημα των πιστωτικών μονάδων (ECTS) και τη μη επικαιροποίηση του προγράμματος σπουδών και του διδακτικού υλικού. Οι σημαντικότερες συστάσεις εκ μέρους των εξωτερικών αξιολογητών, σύμφωνα με την τελευταία έκθεση της ΑΔΙΠ (ΑΔΙΠ 2019) συνοψίζονται στα εξής:

- αξιοποίηση των απόψεων των φοιτητών και άλλων ενδιαφερόμενων μερών
- μέριμνα για την ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων των φοιτητών
- ενίσχυση της συμμετοχής των φοιτητών στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών

- ανάπτυξη διαδικασίας για την τακτική επικαιροποίηση του προγράμματος σπουδών
- κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων
- ενίσχυση της συνεργασίας φοιτητών – διδασκόντων
- ανάγκη επικαιροποίησης των γνωστικών αντικειμένων
- σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα
- αποτίμηση της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων
- αναγκαιότητα στρατηγικής κατεύθυνσης σε ερευνητικό επίπεδο (ερευνητικός προσανατολισμός, εργαστηριακή εκπαίδευση)

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι ελάχιστα έχουν διερευνηθεί οι απόψεις των φοιτητών/τριών ως προς τη διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών τους.

**Σκοπός** της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε σχέση με την ποιότητα του Προγράμματος Σπουδών τους, καθώς και η σύγκριση των φοιτητικών αντιλήψεων τόσο με τα πορίσματα της Έκθεσης Πιστοποίησης του Τμήματος, όσο και με τα Πρότυπα και τις Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας του ΕΧΑΕ που αναφέρονται στην ανώτατη εκπαίδευση.

**Τα ερευνητικά ερωτήματα** επιλέχθηκαν σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Περιλαμβάνουν πέντε κεντρικούς άξονες που αφορούν στην διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών/τριών σε σχέση με τις εξής διαστάσεις του Προγράμματος Σπουδών:

- δομή και οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος
- ποιότητα του διδακτικού έργου στο Τμήμα, συνεργασία και υποστήριξη από τους διδάσκοντες, και συμμετοχή των φοιτητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- αξιολόγηση των φοιτητών/τριών από τους διδάσκοντες, βαθμός επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς και αξιολόγηση των μαθημάτων από τους ίδιους
- πρακτική άσκηση
- αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για την παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια.

Επιπλέον, από την ανάλυση των παραπάνω θα επιχειρηθεί να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

- Σε ποια σημεία συγκλίνουν και πού διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των φοιτητών σε σχέση με την έκθεση πιστοποίησης και εξωτερικής αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο οποίο φοιτούν;
- Σε ποιο βαθμό συγκλίνουν οι απόψεις των φοιτητών με τις οδηγίες και τα πρότυπα για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

## **6.2. Μέθοδος και εργαλεία**

Για το σκοπό της έρευνας επιλέχτηκε η ποσοτική μέθοδος, κύριος σκοπός της οποίας είναι η διερεύνηση φαινομένων με στατιστικά μοντέλα και η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Χρησιμοποιείται αντιπροσωπευτικό δείγμα και επιδιώκεται γενίκευση στον πληθυσμό. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων.

Με δεδομένο ότι το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας (Harris και Brown, 2010) κρίθηκε ως το πλέον κατάλληλο εργαλείο. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να διανεμηθεί ταυτόχρονα σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και κατά συνέπεια να εξασφαλιστεί ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού (Harris και Brown, 2010).

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους προπτυχιακούς φοιτητές του ΠΤΔΕ του Π.Θ. Αποτελείται από 72 ερωτήσεις που αξιολογούν:

- το Πρόγραμμα Σπουδών (16 ερωτήσεις),
- τους διδάσκοντες/διδάσκουσες (8 ερωτήσεις),
- τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (15 ερωτήσεις),
- τη συνεργασία και υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό (9 ερωτήσεις),
- την εκπαίδευση στην ερευνητική μεθοδολογία (3 ερωτήσεις),
- την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών (7 ερωτήσεις),
- την αξιολόγηση των μαθημάτων από τους/τις φοιτητές/τριες (3 ερωτήσεις),
- την πρακτική άσκηση (7 ερωτήσεις) και
- την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση (4 ερωτήσεις).

Επίσης, προστέθηκαν και 7 ερωτήσεις που αφορούν στο φύλο, την κατεύθυνση, την κατοχή άλλου πτυχίου, το έτος σπουδών, την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας, το βαθμό προτίμησης του ΠΤΔΕ στη διαδικασία επιλογής. Το ερωτηματολόγιο, όπως ακριβώς δόθηκε στους φοιτητές, παρατίθεται στο Παράρτημα.

### **6.3. Το δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 199 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Π.Θ.. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν οι φοιτητές που βρίσκονται στο 4<sup>ο</sup> έτος σπουδών, επειδή οι συγκεκριμένοι φοιτητές είναι σε θέση να έχουν μια πιο αποκρυσταλλωμένη άποψη ως προς την ποιότητα των σπουδών τους. Προκειμένου να δημιουργηθεί η ηλεκτρονική εκδοχή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν οι Φόρμες της Google. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε 199 φοιτητές, εφόσον στο τρέχον ακαδημαϊκό έτος όλα τα μαθήματα γίνονται με εξ αποστάσεως μεθόδους. Όλοι οι φοιτητές ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2021.

### **6.4. Η Στατιστική ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Science (SPSS 25.0).

Όλα τα στοιχεία της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και καταχωρίστηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων, προκειμένου να αναλυθούν και να επεξεργαστούν. Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Η περιγραφική στατιστική περιλαμβάνει τη χρήση πινάκων (συχνότητες και ποσοστά) και γραφημάτων και χρησιμεύει στην αποτύπωση των απόψεων των ερωτηθέντων και την αριθμητική παρουσίασή τους. Με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με τις ομάδες ερωτήσεων που τους θέσαμε. Η περιγραφική στατιστική των ποιοτικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου μελετήθηκε με τη χρήση του “Frequencies” του SPSS. Οι μεταβλητές των ερωτήσεων που έχουν απαντηθεί χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert, είναι διακριτές και μπορούν να πάρουν τιμές (1,2,3,4,5).

Για να διερευνηθεί η ύπαρξη ή μη σημαντικά στατιστικών διαφορών μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών των φοιτητών/τριών και αντιλήψεών τους για τις διαστάσεις του Προγράμματος Σπουδών, όπως και μεταξύ των αντιλήψεών τους εφαρμόσαμε το βαθμό συσχέτισης του Spearman. Προκειμένου να διερευνήσουμε εάν οι μέσοι όροι των απαντήσεων διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων χρησιμοποιήσαμε τον στατιστικό έλεγχο t test και ONEWAY ANOVA. Επίσης εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο  $\chi^2$  test (chi square test), για να διαπιστώσουμε την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου μας. Για να είναι στατιστικά σημαντική μία διαφορά πρέπει να είναι  $<0,05$ .

## 7. Παρουσίαση των ερευνητικών Ευρημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας με το πρόγραμμα SPSS. Η παρουσίαση των δεδομένων ακολουθεί τη σειρά με την οποία τέθηκαν οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο.

### 7.1. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Αρχικά ελέγχθηκε η αξιοπιστία συνολικά των 63 κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Alpha του Cronbach, ο οποίος για να είναι αποδεκτός θα πρέπει να είναι μεγαλύτερος του 0,7 (Houser, 2008). Η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου για το σύνολο των 63 ερωτήσεων ήταν  $\alpha = 0,898$ .

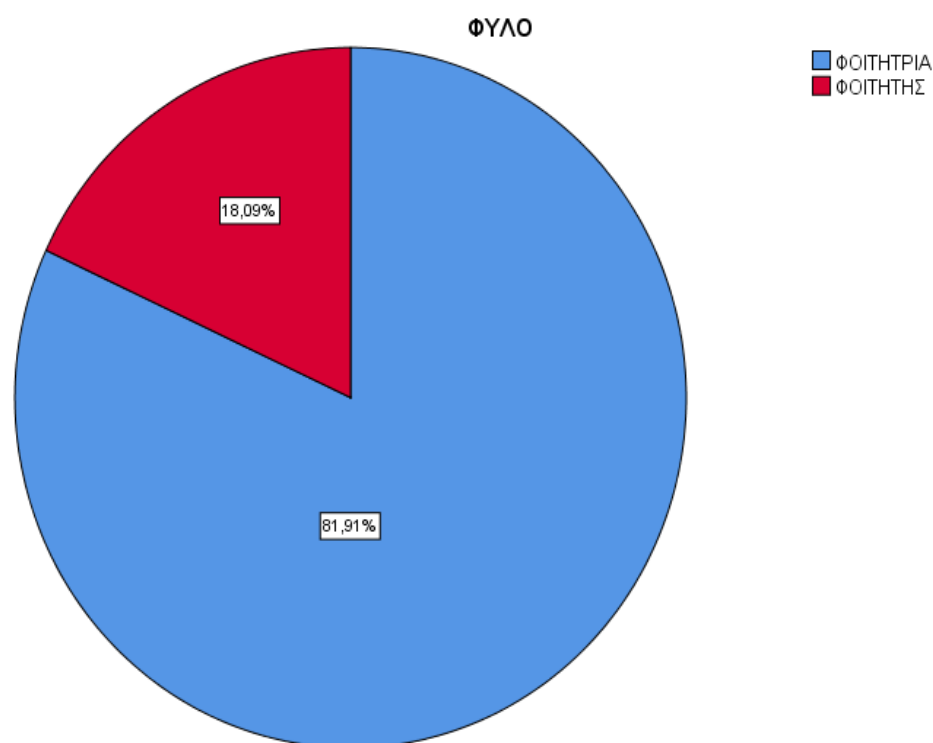
Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,898	,865	63

## 7.2. Δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

Η πλειονότητα των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι φοιτήτριες σε ποσοστό 81,9%, ενώ οι φοιτητές αντιπροσωπεύουν το 18,1% του δείγματος.

Πίνακας 1: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την ιδιότητα των ερωτηθέντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ	163	81,9	81,9	81,9
	ΦΟΙΤΗΤΗΣ	36	18,1	18,1	100,0
	Total	199	100,0	100,0	



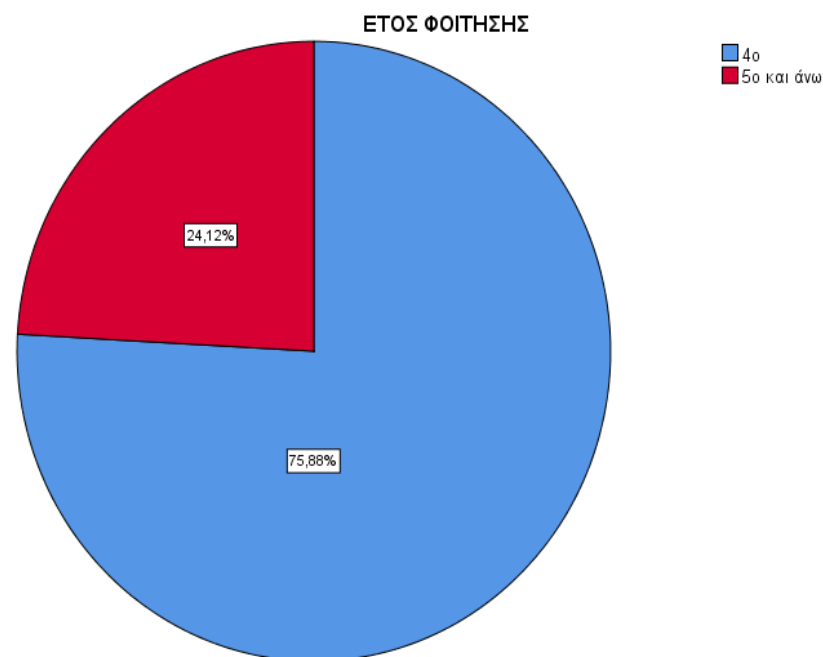
Σχήμα 4. Διαγραμματική απεικόνιση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την ιδιότητα των ερωτηθέντων



Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται το ποσοστό των φοιτητών/τριών σε κάθε έτος σπουδών. Το 75,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα βρίσκεται στο 4<sup>ο</sup> έτος σπουδών και 24,1% από το δείγμα βρίσκεται στο 5<sup>ο</sup> και άνω έτος σπουδών.

Πίνακας 2: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το έτος φοίτησης των ερωτηθέντων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4ο	151	75,9	75,9	75,9
	5ο και άνω	48	24,1	24,1	100,0
	Total	199	100,0	100,0	

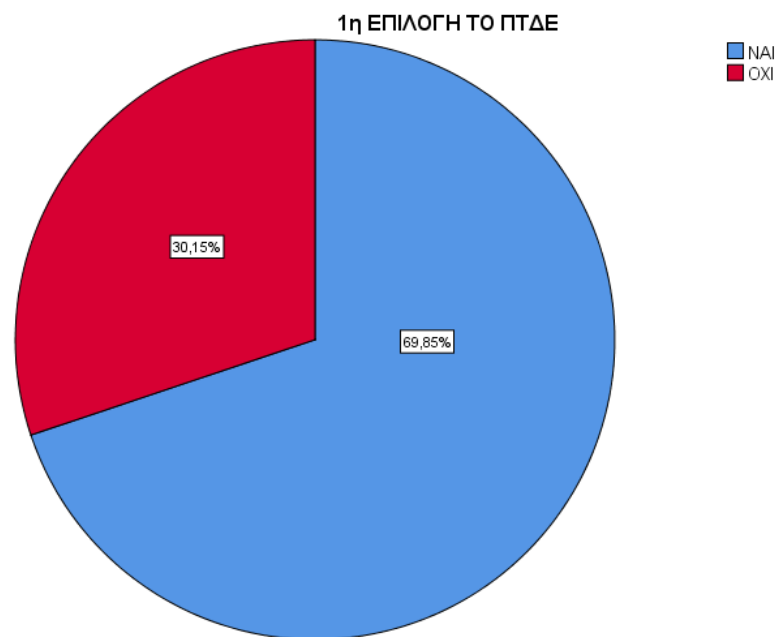


Σχήμα 5.: Διαγραμματική απεικόνιση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το έτος φοίτησης

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 69,8% δήλωσε ότι το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν η πρώτη επιλογή του, ενώ το 30,2% δήλωσε ότι η πρώτη επιλογή του ήταν κάτι διαφορετικό.

Πίνακας 3: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό προτίμησης του ΠΤΔΕ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	139	69,8	69,8	69,8
	OXI	60	30,2	30,2	100,0
	Total	199	100,0	100,0	

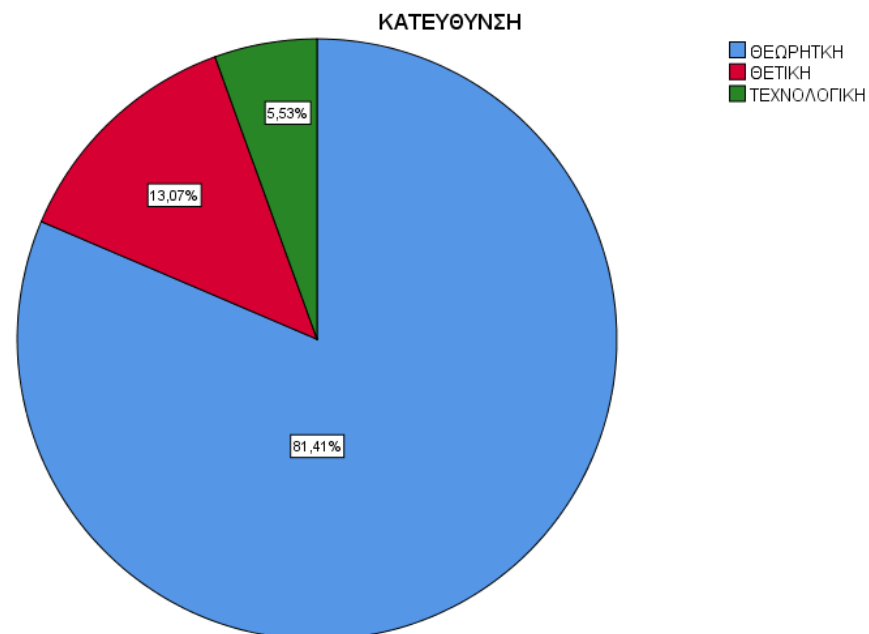


Σχήμα 6: Διαγραμματική απεικόνιση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό προτίμησης του ΠΤΔΕ

Στην ερώτηση από ποια κατεύθυνση προέρχεστε, 162 φοιτητές (ποσοστό 81,4%) δήλωσαν ότι προέρχονται από τη Θεωρητική κατεύθυνση, 26 φοιτητές/τριες (ποσοστό 13,1%) από τη Θετική και 11 φοιτητές/τριες (ποσοστό 5,5%) από την Τεχνολογική κατεύθυνση.

Πίνακας 4: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την κατεύθυνση των ερωτηθέντων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	162	81,4	81,4	81,4
	ΘΕΤΙΚΗ	26	13,1	13,1	94,5
	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ	11	5,5	5,5	100,0
	Total	199	100,0	100,0	

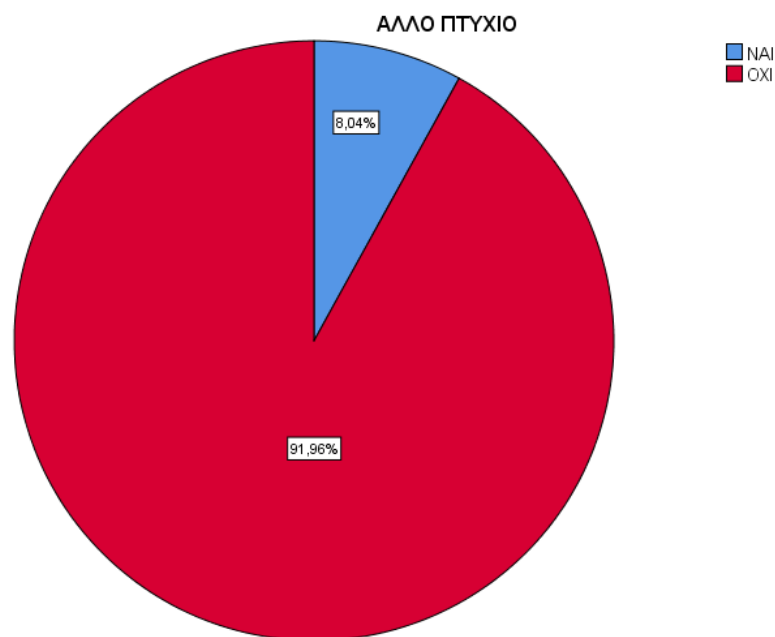


Σχήμα 7: Διαγραμματική απεικόνιση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την κατεύθυνση των ερωτηθέντων

Από το σύνολο των 199 ερωτηθέντων φοιτητών/τριών μόνο οι 16 κατέχουν άλλο πτυχίο.

Πίνακας 5: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την κατοχή άλλου πτυχίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	16	8,0	8,0	8,0
	OXI	183	92,0	92,0	100,0
	Total	199	100,0	100,0	

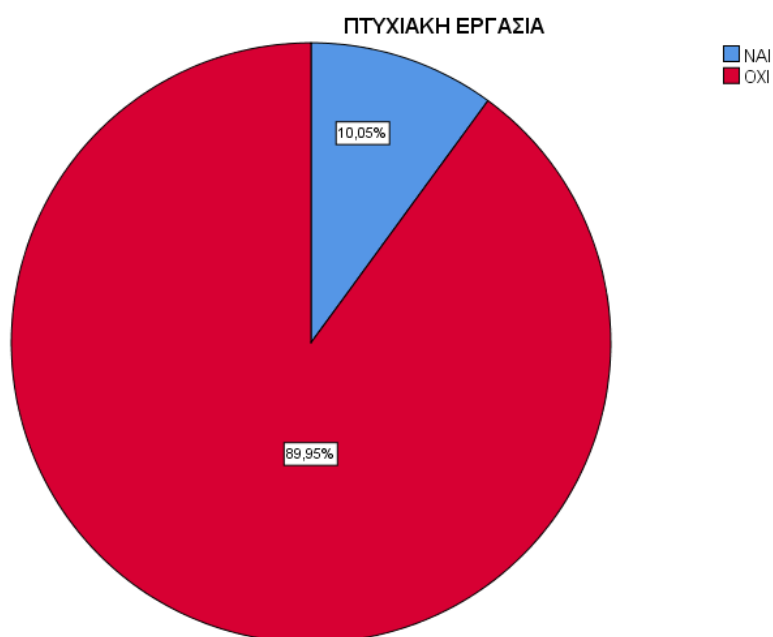


Σχήμα 8: Διαγραμματική απεικόνιση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την κατοχή άλλου πτυχίου

Οι 20 από το σύνολο των ερωτηθέντων φοιτητών/τριών (ποσοστό 10,1%) δήλωσαν ότι έχουν αναλάβει την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας.

Πίνακας 6: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	20	10,1	10,1	10,1
	OXI	179	89,9	89,9	100,0
	Total	199	100,0	100,0	



Σχήμα 9: Διαγραμματική απεικόνιση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας

Στην ερώτηση «γιατί δεν έχετε αναλάβει την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας» οι φοιτητές /τριες αναφέρουν ως βασικούς λόγους το γεγονός ότι η εκπόνησή της απαιτεί χρόνο, τον οποίο δεν διαθέτουν λόγω οικογενειακών, επαγγελματικών ή άλλων γενικά υποχρεώσεων, το ότι δεν τη θεωρούν απαραίτητη και δεν θέλουν να καθυστερήσουν τη λήψη του πτυχίου τους, καθώς και τις δυσκολίες που δημιουργεί η πανδημία.

### 7.3. Περιγραφική στατιστική των απαντήσεων.

#### 7.3.1. Απόψεις για το Πρόγραμμα Σπουδών.

Από τους μέσους όρους της ερώτησης «Είστε ικανοποιημένος/η από τα μαθήματα που αφορούν στα γνωστικά αντικείμενα», διαπιστώνουμε ότι οι φοιτητές/τριες δηλώνουν μεγάλη ικανοποίηση ( $4,06 \pm 0,712$ ) από τα μαθήματα γνωστικών αντικειμένων που προσφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών.

Πίνακας 8: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με την ικανοποίηση από τα γνωστικά αντικείμενα..

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η από τα μαθήματα που αφορούν στα γνωστικά αντικείμενα;	199	2	5	4,06	,712

Ο μέσος όρος ( $3,99 \pm 0,772$ ) στην ερώτηση «Είστε ικανοποιημένος/η από τα μαθήματα που αφορούν στη διδακτική των επιμέρους μαθημάτων» δείχνει εξίσου μεγάλη ικανοποίηση των φοιτητών/τριών.

Πίνακας 9: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με την ικανοποίηση από τη διδακτική των επιμέρους μαθημάτων..

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η από τα μαθήματα που αφορούν στη διδακτική των επιμέρους μαθημάτων;	199	1	5	3,99	,772

Στην ερώτηση που αφορούσε στα Ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα η μέση τιμή ( $4,29 \pm 0,772$ ) δείχνει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες των φοιτητών/τριών.

Πίνακας 10: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με τα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος /η από τα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα;	199	1	5	4,29	,806

Στην ερώτηση «τα περιεχόμενα των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών προάγουν την κριτική σκέψη;» καταγράφεται υψηλός βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών/τριών ( $4,12 \pm 0,786$ ).

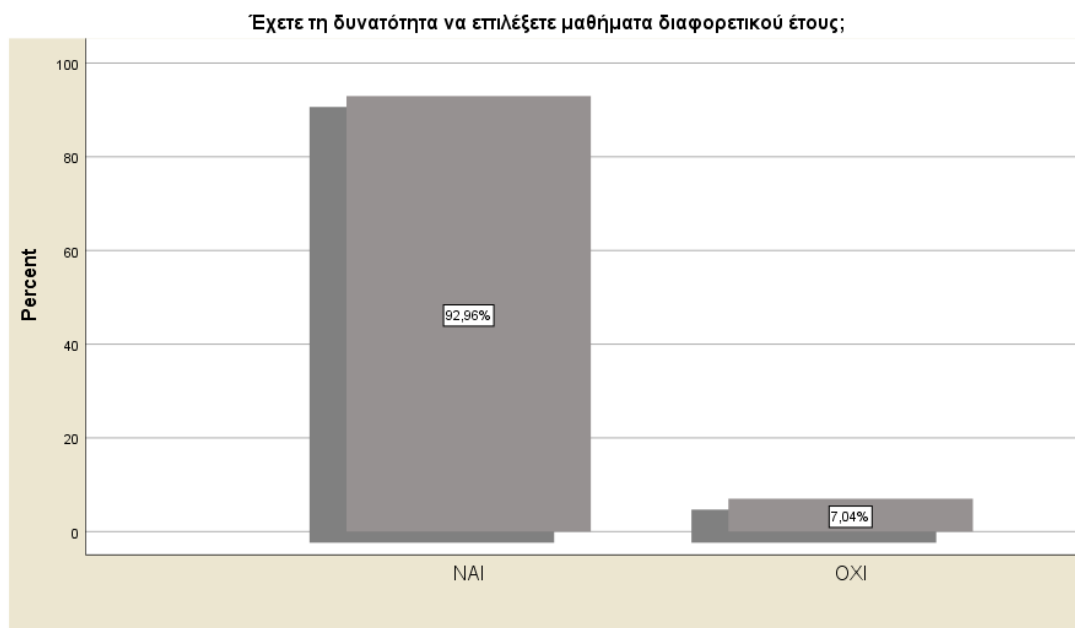
Πίνακας 11: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που το πρόγραμμα σπουδών προάγει την κριτική σκέψη.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Τα περιεχόμενα των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών προάγουν την κριτική σκέψη;	199	1	5	4,12	,786

Στην ερώτηση σχετικά με τη δυνατότητα των φοιτητών/τριών να επιλέξουν μαθήματα διαφορετικού έτους, η συντριπτική πλειονότητα, δηλαδή το 93% (N=185) απάντησε θετικά. Αρνητικά απάντησαν 14 φοιτητές/τριες που μεταφράζεται σε 3,1% . Ακολουθεί η διαγραμματική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 12: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τη δυνατότητα των φοιτητών/τριών να επιλέξουν μαθήματα διαφορετικού έτους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	185	41,4	93,0	93,0
	OXI	14	3,1	7,0	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		



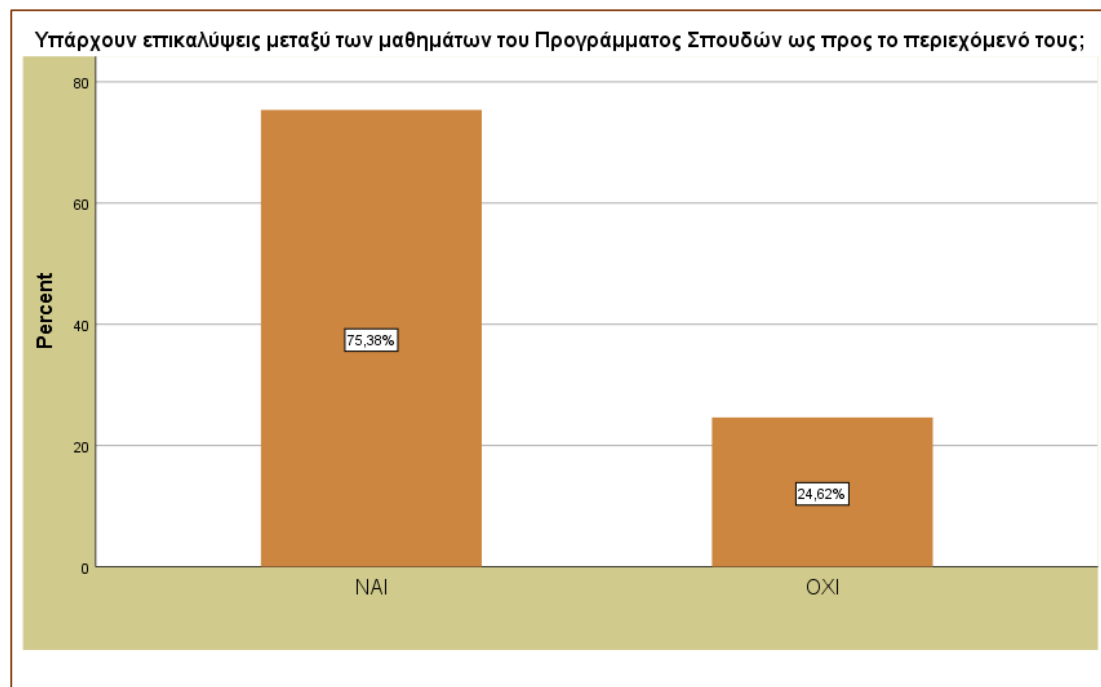
Σχήμα 10. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τη δυνατότητα των φοιτητών/τριών να επιλέξουν μαθήματα διαφορετικού έτους.

Στην ερώτηση «Υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών ως προς το περιεχόμενό τους;» οι 150, δηλαδή τα 3 /4 των φοιτητών, απάντησαν θετικά και οι 49 δήλωσαν ότι δεν υπάρχουν επικαλύψεις.

Πίνακας 13: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την επικάλυψη μαθημάτων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	150	33,6	75,4	75,4
	ΟΧΙ	49	11,0	24,6	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		





Σχήμα 11. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την επικάλυψη μαθημάτων.

Οι 154 έναντι 45 απάντησαν θετικά στην ερώτηση «εάν στο Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνονται μαθήματα, τα οποία δεν θεωρούν απαραίτητα». Τα ποσοστά όπως διαμορφώθηκαν παρουσιάζονται στο επόμενο διάγραμμα.

Πίνακας 14: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την ύπαρξη μαθημάτων τα οποία δεν κρίνονται απαραίτητα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	54	12,1	27,1	27,1
	OXI	145	32,4	72,9	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

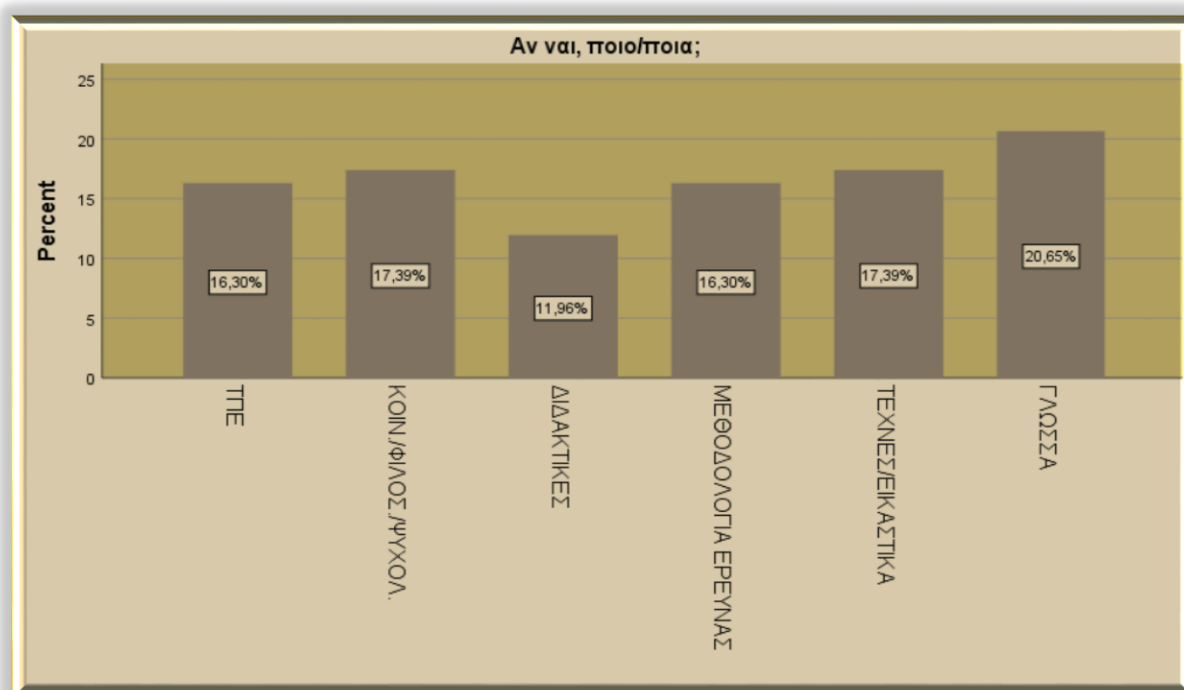


Σχήμα 12. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την ύπαρξη μαθημάτων τα οποία δεν κρίνονται απαραίτητα.

Ακολούθως, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τα μαθήματα που κρίνουν ότι δεν είναι απαραίτητα. 16,3% των φοιτητών/τριών ανέφεραν τις ΤΠΕ, 17,4% την Κοινωνιολογία/Φιλοσοφία/Ψυχολογία, 12% τις Διδακτικές, 16,3% Μεθοδολογία Έρευνας, 17,4% Τέχνες/Εικαστικά, 20,7% Γλώσσα. Παραθέτουμε τις απαντήσεις τους:

Πίνακας 15: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τα μαθήματα τα οποία δεν κρίνονται απαραίτητα.

Αν ναι, ποιο/ποια;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΤΠΕ	15	3,4	16,3	16,3
	ΚΟΙΝ./ΦΙΛΟΣ./ΨΥΧΟΛ.	16	3,6	17,4	33,7
	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ	11	2,5	12,0	45,7
	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	15	3,4	16,3	62,0
	ΤΕΧΝΕΣ/ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ	16	3,6	17,4	79,3
	ΓΛΩΣΣΑ	19	4,3	20,7	100,0
	Total	92	20,6	100,0	
Missing	System	355	79,4		
Total		447	100,0		



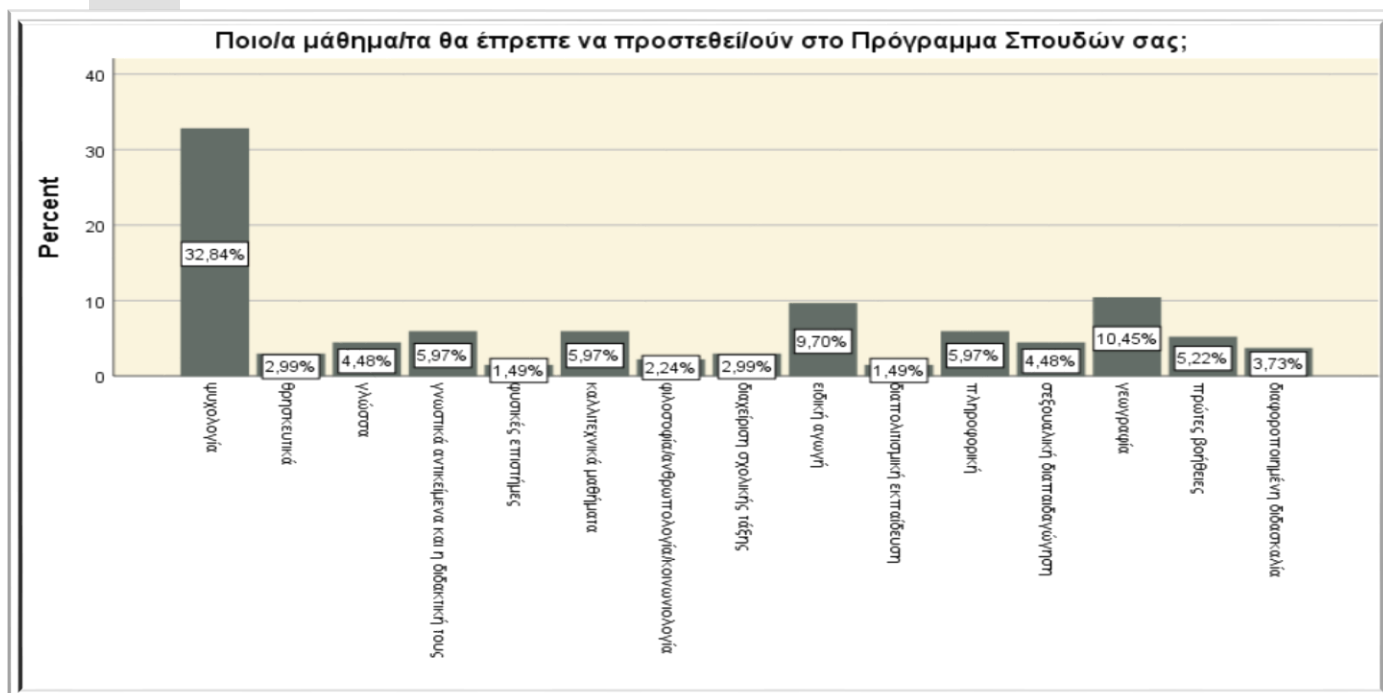
Σχήμα 13. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τα μαθήματα που δεν κρίνονται απαραίτητα.

Στην ερώτηση «Ποιο/α μάθημα/τα θα έπρεπε να προστεθεί/ούν στο Πρόγραμμα Σπουδών σας;» πήραμε τις ακόλουθες απαντήσεις:

Πίνακας 16: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τα μαθήματα που πρέπει να προστεθούν στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματος

Ποιο/α μάθημα/τα θα έπρεπε να προστεθεί/ούν στο Πρόγραμμα Σπουδών σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ψυχολογία	44	32,8	32,8	32,8
	Θρησκευτικά	4	3,0	3,0	35,8
	Γλώσσα	6	4,5	4,5	40,3
	Γνωστικά αντικείμενα και η διδασκτική τους	8	6,0	6,0	46,3
	Φυσικές Επιστήμες	2	1,5	1,5	47,8
	Καλλιτεχνικά μαθήματα	8	6,0	6,0	53,7
	Φιλοσοφία/Ανθρωπολογία/Κοινωνιολογία	3	2,2	2,2	56,0
	Διαχείριση σχολικής τάξης	4	3,0	3,0	59,0
	Ειδική Αγωγή	13	9,7	9,7	68,7

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	1,5	1,5	70,1
Πληροφορική	8	6,0	6,0	76,1
Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση	6	4,5	4,5	80,6
Γεωγραφία	14	10,4	10,4	91,0
Πρώτες Βοήθειες	7	5,2	5,2	96,3
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	5	3,7	3,7	100,0
Total	134	100,0	100,0	



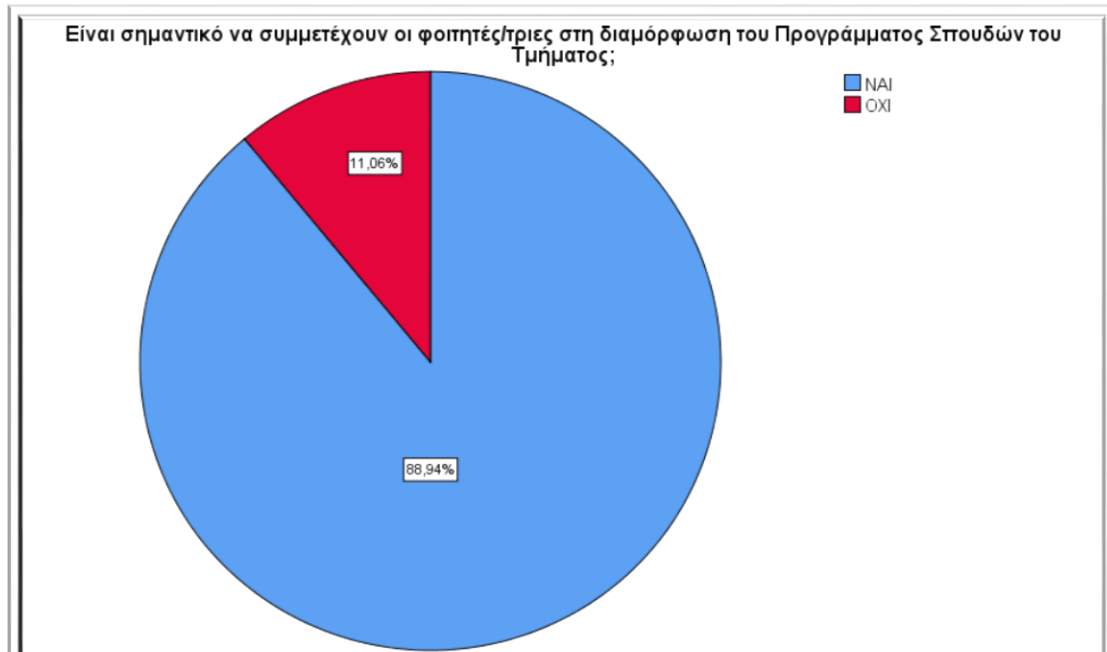
Σχήμα 14. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνότητων των απαντήσεων σχετικά με τα μαθήματα που πρέπει να προστεθούν στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματος.

Με την επόμενη ερώτηση ζητήθηκε η άποψη των φοιτητών/τριών ως προς τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους. Εκατόν εβδομήντα επτά φοιτητές/τριες, δηλαδή ποσοστό 88,94%, θεωρεί ότι θα πρέπει να συμμετέχουν. Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 17: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	177	39,6	88,9	88,9
	OXI	22	4,9	11,1	100,0
	Total	199	44,5	100,0	

Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		



Σχήμα 15. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών.

### 7.3.2. Απόψεις για τους Διδάσκοντες.

Στην δεύτερη ομάδα ερωτήσεων οι φοιτητές καλούνται να αποτυπώσουν την γνώμη τους για τους διδάσκοντες.

Από το μέσο όρο ( $4,42 \pm 0,653$ ) της ερώτησης «Οι διδάσκοντες/ουσες του Τμήματος είναι σε γενικές γραμμές κατάλληλα προετοιμασμένοι στα μαθήματά τους;» διαπιστώνουμε ότι οι φοιτητές/τριες είναι ικανοποιημένοι σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 18: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με την προετοιμασία των διδασκόντων στη διδασκαλία.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι διδάσκοντες/ουσες του Τμήματος είναι σε γενικές γραμμές κατάλληλα προετοιμασμένοι στα μαθήματά τους;	199	2	5	4,42	,653

Στην ερώτηση «Αξιοποιούν οι διδάσκοντες/ουσες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους, πέρα από την παραδοσιακή διάλεξη;» ο μέσος όρος ( $3,81 \pm 0,861$ ) μας δείχνει μία σχετική ικανοποίηση.

Πίνακας 19: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με τη χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αξιοποιούν οι διδάσκοντες/ουσες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους, πέρα από την παραδοσιακή διάλεξη;	199	1	5	3,81	,861

Ο μέσος όρος ( $3,86 \pm 0,829$ ) στην ερώτηση «Οι μέθοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων αναπτύσσουν το ενδιαφέρον σας για το αντικείμενο των σπουδών σας;» μας δείχνει κι εδώ μία σχετική ικανοποίηση.

Πίνακας 20: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που οι μέθοδοι διδασκαλίας αναπτύσσουν το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι μέθοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων αναπτύσσουν το ενδιαφέρον σας για το αντικείμενο των σπουδών σας;	199	1	5	3,86	,829

Στην επόμενη ερώτηση ο μέσος όρος ( $3,91 \pm 0,760$ ) δείχνει ότι σε μεγάλο βαθμό η διδασκαλία των μαθημάτων υποστηρίζεται από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες.

Πίνακας 21: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που η διδασκαλία υποστηρίζεται από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Υποστηρίζεται η διδασκαλία των μαθημάτων από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες;	199	1	5	3,91	,760

Ο μέσος όρος ( $3,91 \pm 0,723$ ) στην ερώτηση «Είστε ικανοποιημένος/η σε γενικές γραμμές από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων;» αποτυπώνει την ικανοποίηση των φοιτητών/τριών.

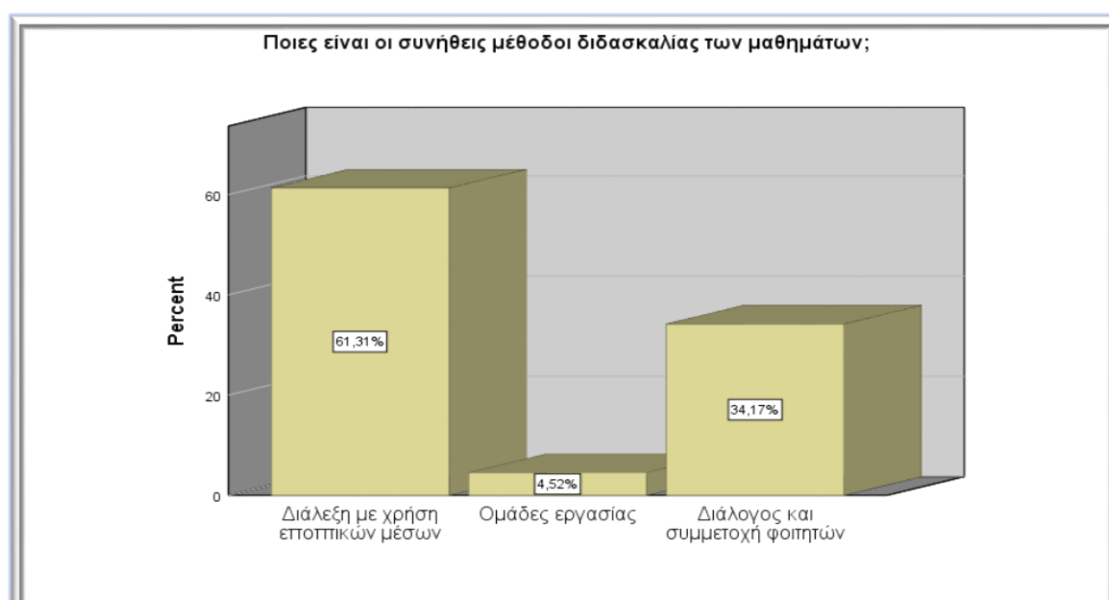
Πίνακας 22: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η σε γενικές γραμμές από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων;	199	1	5	3,91	,723

Με την επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους φοιτητές/τριες να δηλώσουν ποιες είναι οι συνήθειες μέθοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων. Το 61,31% (N=122) δήλωσε ότι οι διδάσκοντες κάνουν διάλεξη με τη χρήση διάφορων εποπτικών μέσων, όπως power point, βίντεο, υπολογιστή, το 34,2% (N=68) δήλωσε ότι γίνεται διάλογος με την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών ενώ το 4,5% (N=9) ανέφερε ότι υπάρχουν ομάδες εργασίας.

Πίνακας 22: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.

Ποιες είναι οι συνήθεις μέθοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διάλεξη με χρήση εποπτικών μέσων	122	27,3	61,3	61,3
	Ομάδες εργασίας	9	2,0	4,5	65,8
	Διάλογος και συμμετοχή φοιτητών	68	15,2	34,2	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		



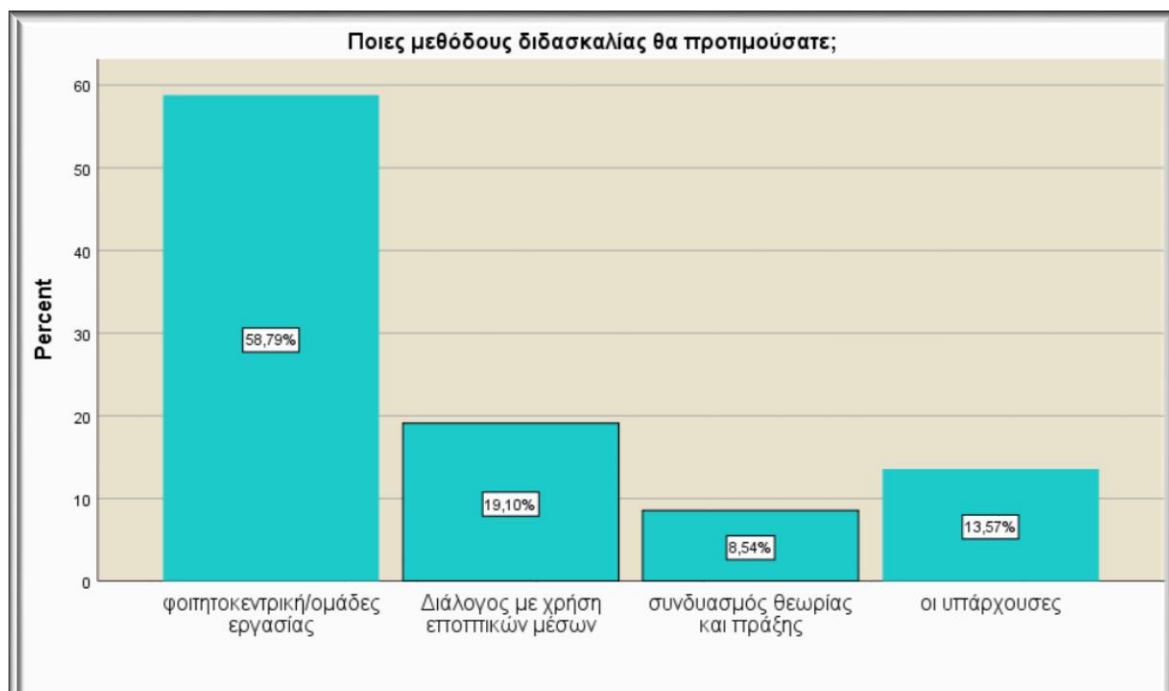
Σχήμα 16. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας.

Τέλος, στην ερώτηση ποιες είναι οι προτιμώμενες μέθοδοι διδασκαλίας, οι φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι προτιμούν κυρίως μεθόδους που ενεργοποιούν τη συμμετοχή τους καθώς και ομάδες εργασίας. Ακολουθεί η διάλεξη και συζήτηση με τη χρήση διάφορων εποπτικών μέσων, όπως power point και χρήση υπολογιστή και μόνο ένα μικρό ποσοστό 6% δηλώνει ικανοποιημένο από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται.



Πίνακας 23: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τις προτιμώμενες μεθόδους διδασκαλίας.

Ποιες μεθόδους διδασκαλίας θα προτιμούσατε;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	φοιτητοκεντρική/ομάδες εργασίας	117	26,2	58,8	58,8
	Διάλογος με χρήση ε-ποπτικών μέσων	38	8,5	19,1	77,9
	συνδυασμός θεωρίας και πράξης	17	3,8	8,5	86,4
	οι υπάρχουσες	27	6,0	13,6	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		



Σχήμα 17. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τις προτιμώμενες μεθόδους διδασκαλίας.

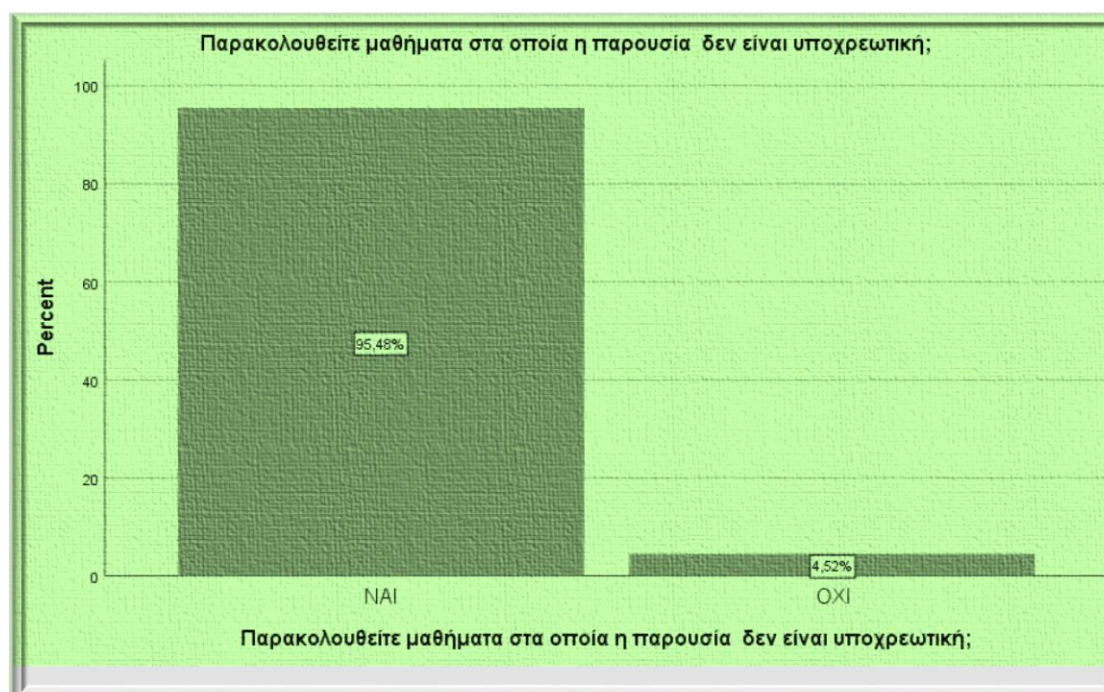
### 7.3.3. Συμμετοχή φοιτητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην τρίτη ομάδα των ερωτήσεων ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατ' αρχάς, τους ζητήθηκε να απαντήσουν εάν παρακολουθούν μαθήματα στα οποία η παρουσία δεν είναι υποχρεωτική. Η συντριπτική πλειονότητα αυτών και πιο συγκεκριμένα 190 ερωτηθέντες απάντησαν θετικά. Ακολουθεί το γράφημα παρουσίας των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 24: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τον αριθμό των φοιτητών/τριών που παρακολουθούν τα μαθήματα που δεν έχουν υποχρεωτική παρακολούθηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	190	42,5	95,5	95,5
	OXI	9	2,0	4,5	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

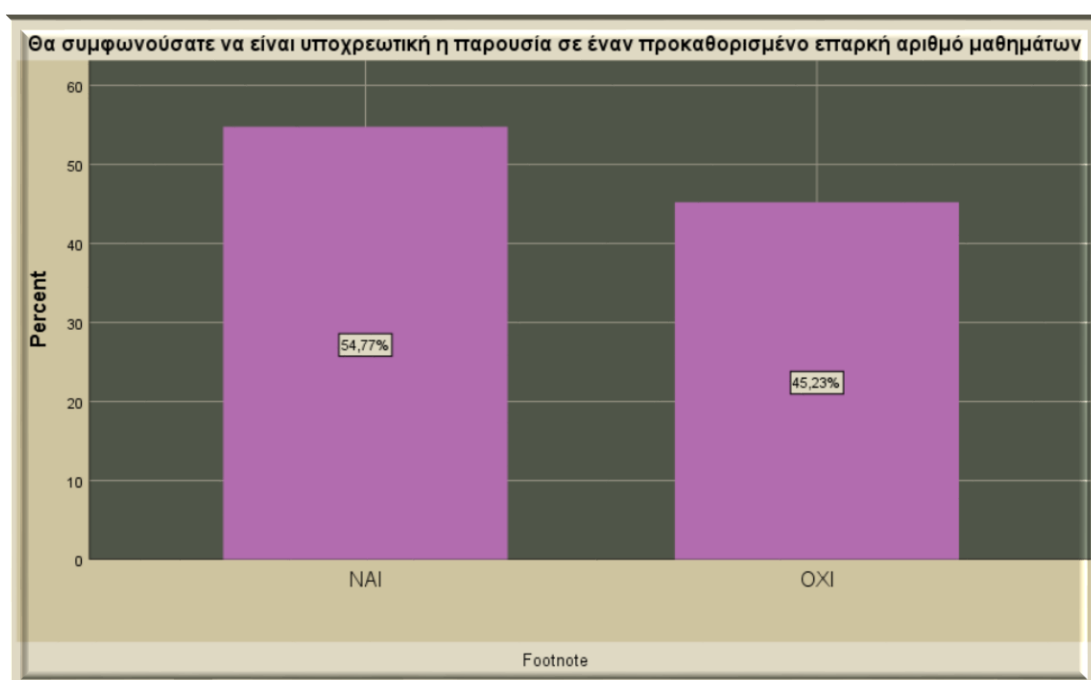


Σχήμα 18: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τον αριθμό των φοιτητών/τριών που παρακολουθούν τα μαθήματα που δεν έχουν υποχρεωτική παρακολούθηση.

Εντούτοις το 45,23% διαφωνεί στην προοπτική να είναι υποχρεωτική η παρουσία σε έναν προκαθορισμένο επαρκή αριθμό μαθημάτων. Ακολουθεί το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 25: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την υποχρέωση παρακολούθησης σε ορισμένο αριθμό μαθημάτων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	109	24,4	54,8	54,8
	OXI	90	20,1	45,2	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

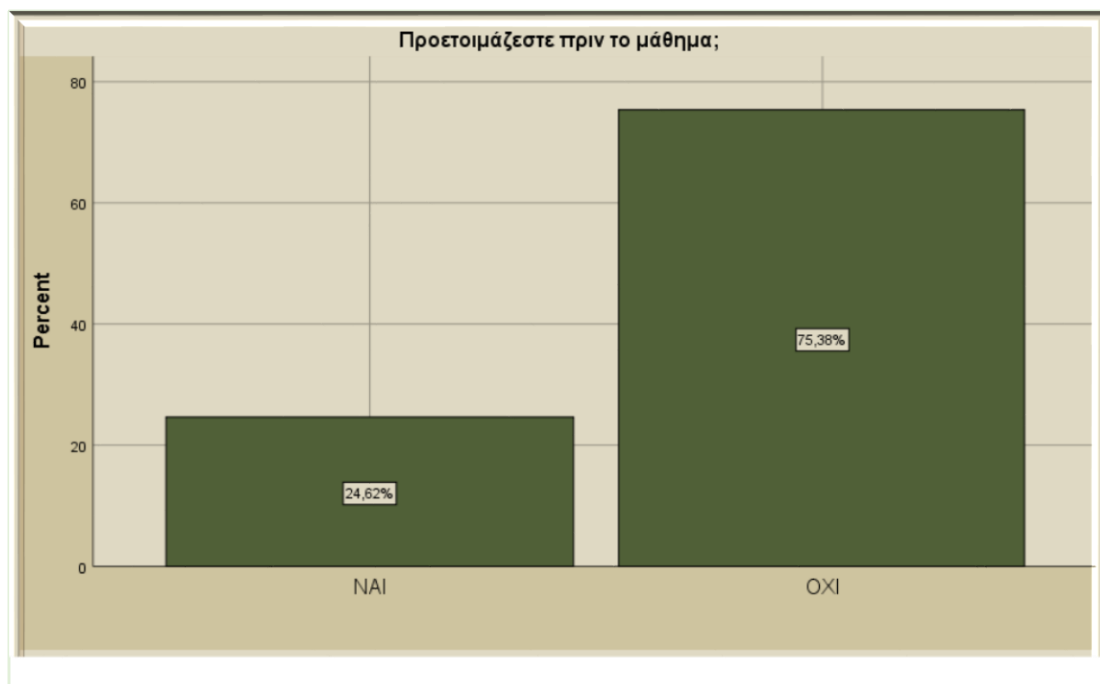


Σχήμα 19: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την υποχρέωση παρακολούθησης σε ορισμένο αριθμό μαθημάτων.

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να απαντήσουν εάν προετοιμάζονται πριν το μάθημα. Οι 3 στους 4 απάντησαν αρνητικά. Τα ποσοστά, όπως διαμορφώθηκαν, παρουσιάζονται στο επόμενο διάγραμμα.

Πίνακας 26: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την προετοιμασία των φοιτητών/τριών πριν το μάθημα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	49	11,0	24,6	24,6
	OXI	150	33,6	75,4	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

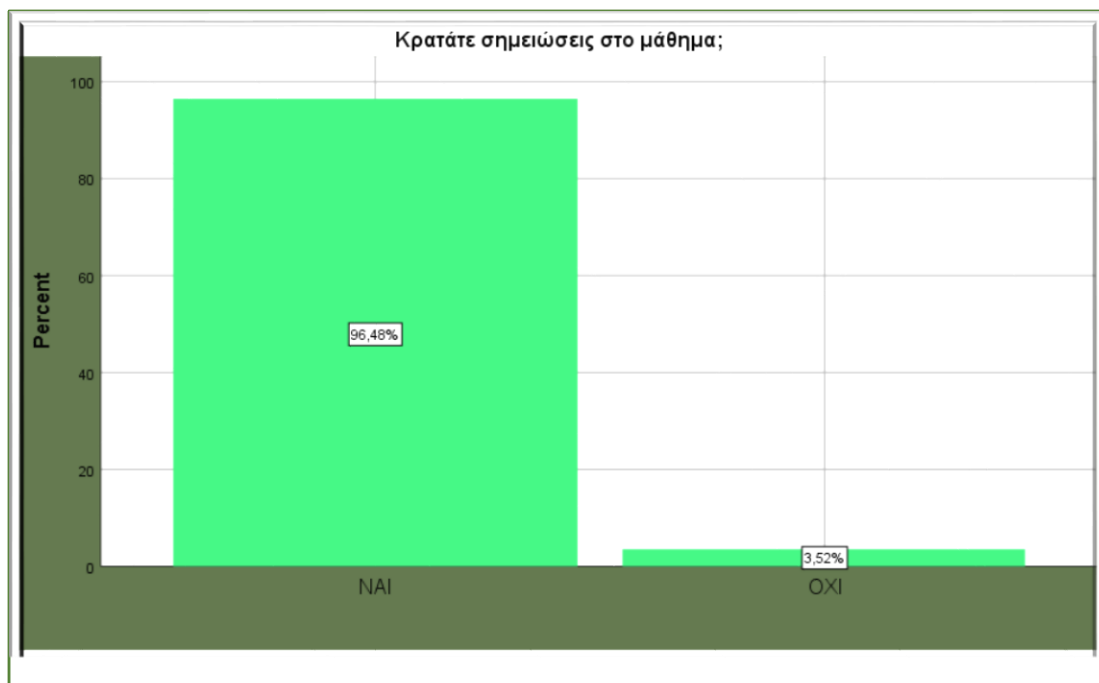


Σχήμα 20: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την προετοιμασία των φοιτητών/τριών πριν το μάθημα.

Ακολούθως, τους ζητήθηκε να απαντήσουν εάν κρατούν σημειώσεις στο μάθημα. Οι 192 απάντησαν θετικά. Ακολουθεί το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 27: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τον αριθμό των φοιτητών/τριών που κρατούν σημειώσεις στο μάθημα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	192	43,0	96,5	96,5
	OXI	7	1,6	3,5	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

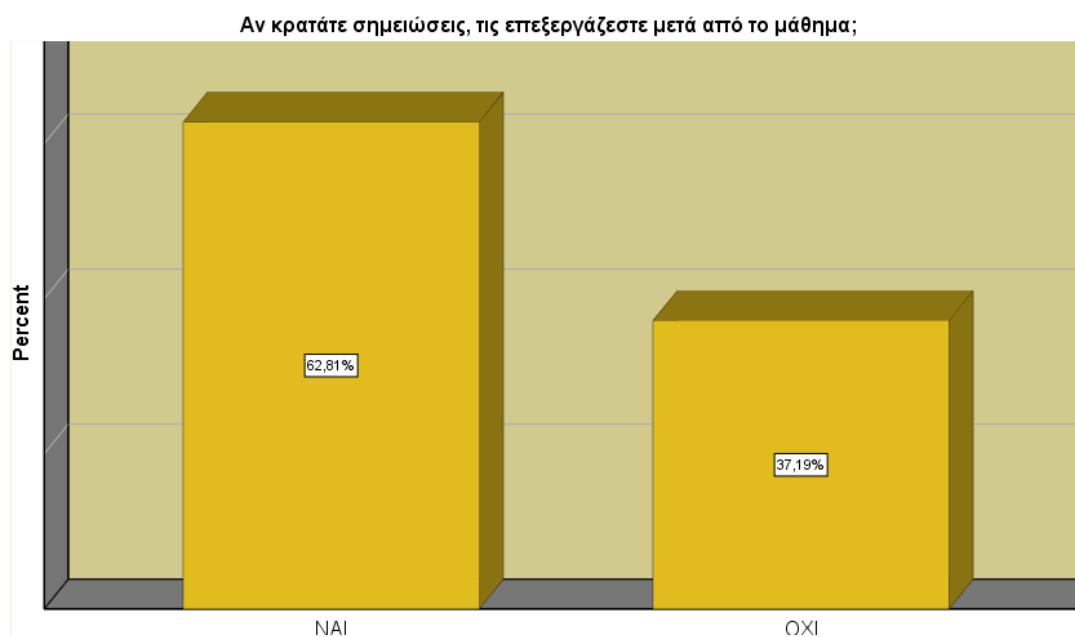


Σχήμα 21: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τον αριθμό των φοιτητών/τριών που κρατούν σημειώσεις στο μάθημα.

Εντούτοις, μόνο οι 125 επεξεργάζονται τις σημειώσεις μετά το μάθημα. Ακολουθεί το σχετικό διάγραμμα.

Πίνακας 28: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τον αριθμό των φοιτητών/τριών που επεξεργάζονται τις σημειώσεις πριν το μάθημα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	125	28,0	62,8	62,8
	OXI	74	16,6	37,2	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

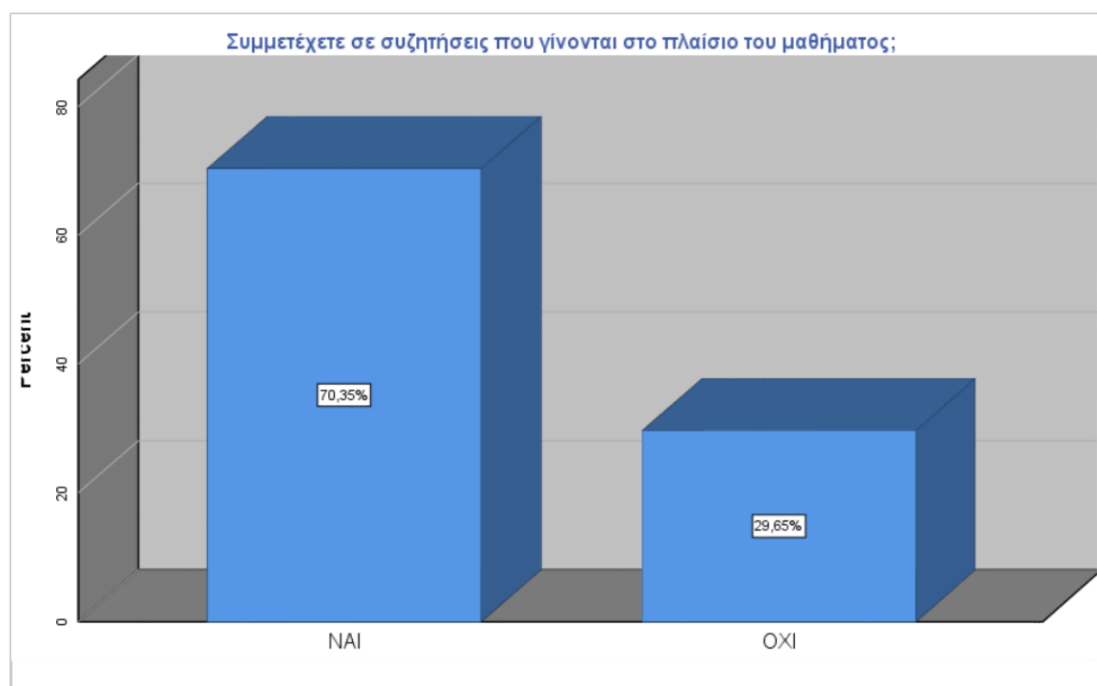


Σχήμα 22: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τον αριθμό των φοιτητών/τριών που επεξεργάζονται τις σημειώσεις πριν το μάθημα.

Στην επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους φοιτητές να απαντήσουν εάν συμμετέχουν σε συζητήσεις, οι οποίες γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος. Από τις απαντήσεις τους βλέπουμε ότι θέλουν διαδραστικό μάθημα και όχι απλή εισήγηση του διδάσκοντα. Τα ποσοστά όπως διαμορφώθηκαν παρουσιάζονται στο διάγραμμα που ακολουθεί.

Πίνακας 29: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε συζητήσεις που γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	140	31,3	70,4	70,4
	OXI	59	13,2	29,6	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		



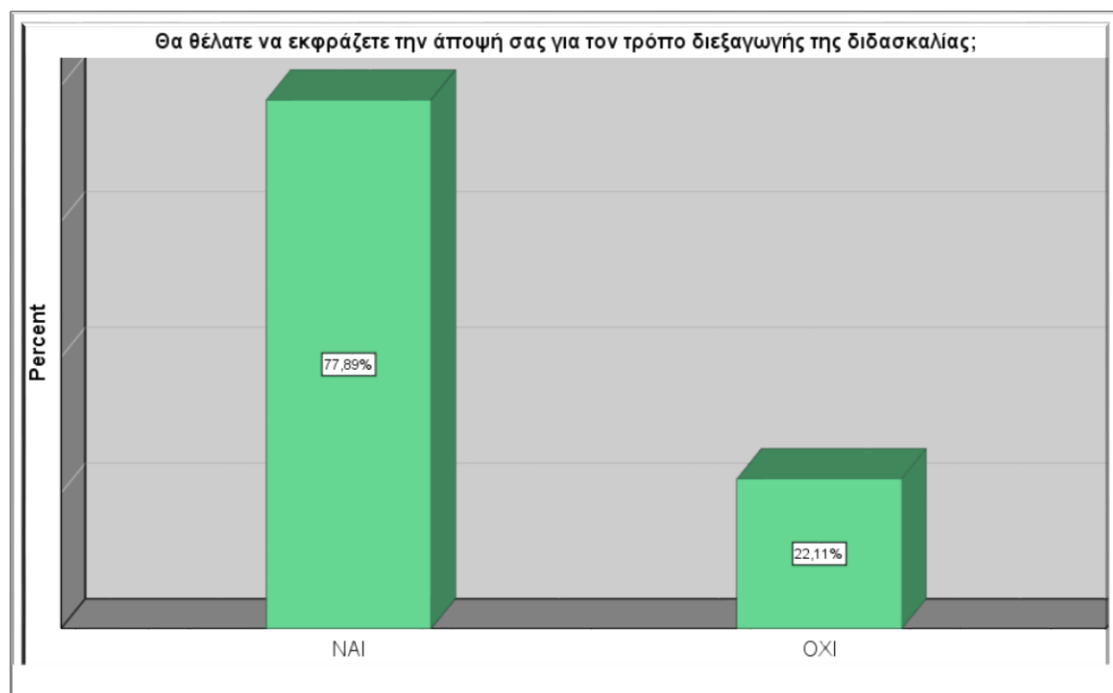
Σχήμα 23: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνότητων των απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε συζητήσεις που γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος.

Οι δύο επόμενες ερωτήσεις διερευνούν τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με το εάν επιθυμούν να εκφράζουν την άποψή τους για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και η δυνατότητα που τους δίνεται για κάτι τέτοιο κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες θέλουν να εκφράζουν άποψη, εφόσον το 77,89% απάντησε θετικά. Το γεγονός ότι ένα ποσοστό

22,1% θεωρεί ότι δεν τους δίνεται η σχετική δυνατότητα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Ακολουθούν τα σχετικά διαγράμματα.

Πίνακας 30: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την επιθυμία των φοιτητών/τριών να εκφράζουν την άποψή τους για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας..

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	155	34,7	77,9	77,9
	OXI	44	9,8	22,1	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

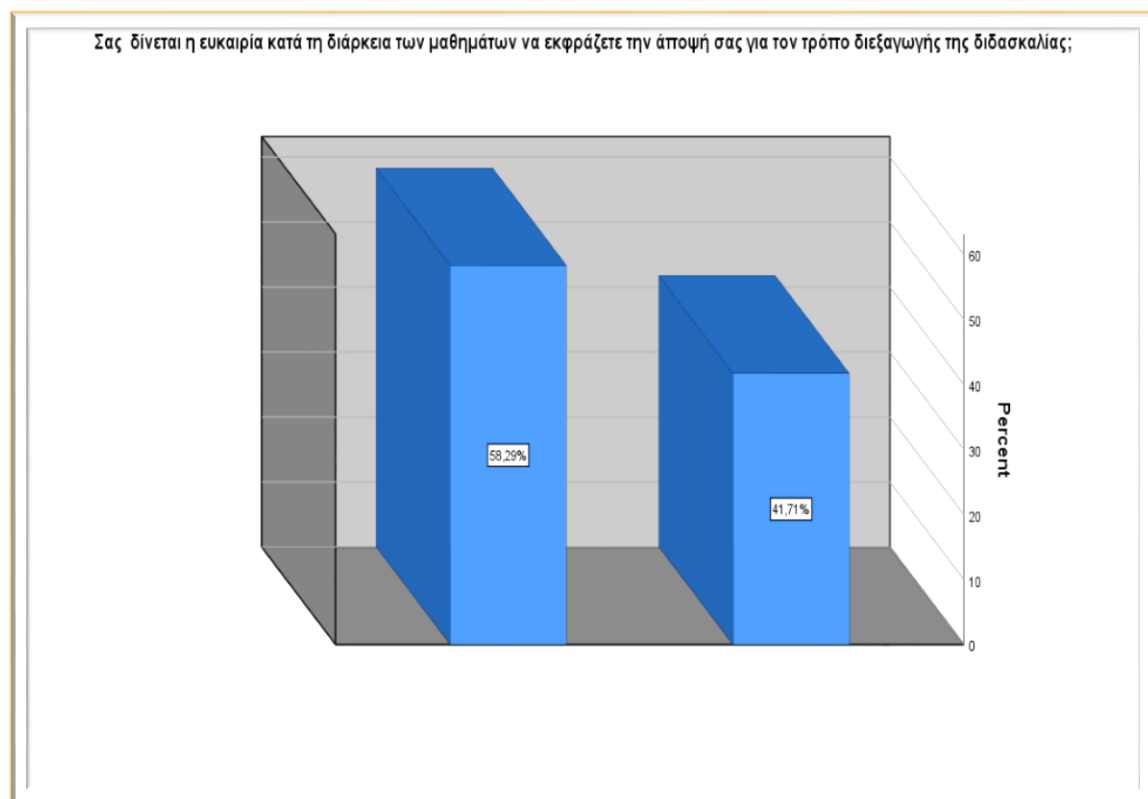


Σχήμα 24: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την επιθυμία των φοιτητών/τριών να εκφράζουν την άποψή τους για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας..



Πίνακας 31: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την ευκαιρία που έχουν οι φοιτητές/τριες να εκφράζουν την άποψή τους για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας..

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	116	26,0	58,3	58,3
	OXI	83	18,6	41,7	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

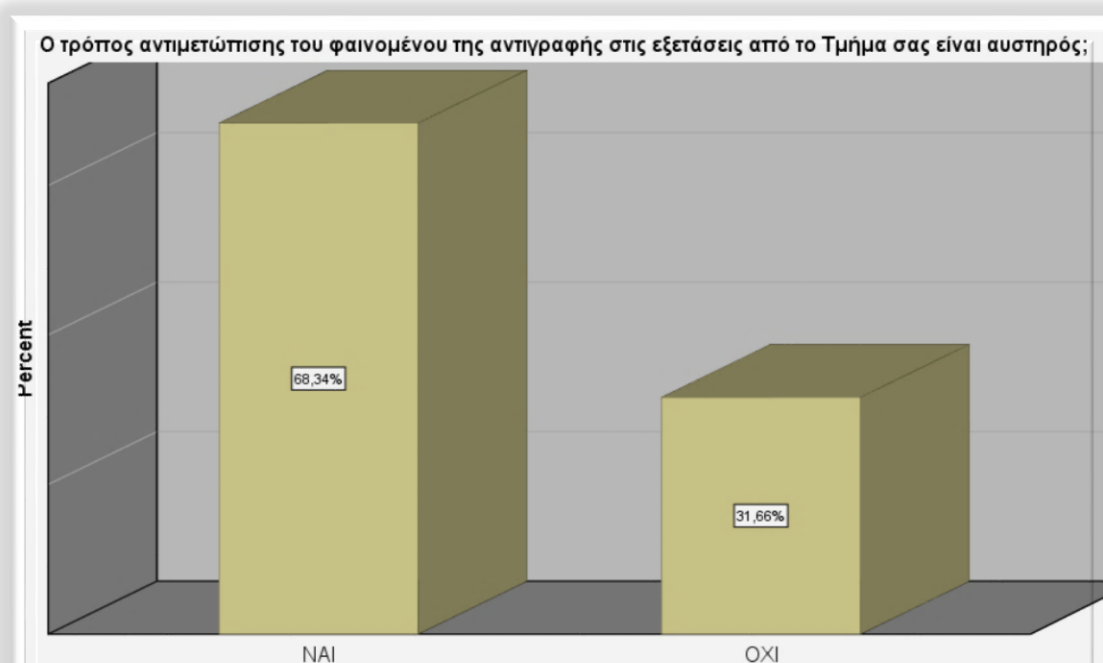


Σχήμα 25: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την ευκαιρία που έχουν οι φοιτητές/τριες να εκφράζουν την άποψή τους για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας..

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να δηλώσουν εάν ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η αντιγραφή στο τμήμα τους είναι αυστηρός. Το 68,3% (N= 136) απάντησε θετικά και το 31,7% (N=63) αρνητικά. Ακολουθεί η διαγραμματική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 32: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το φαινόμενο της αντιγραφής στις εξετάσεις.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	136	30,4	68,3	68,3
	OXI	63	14,1	31,7	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

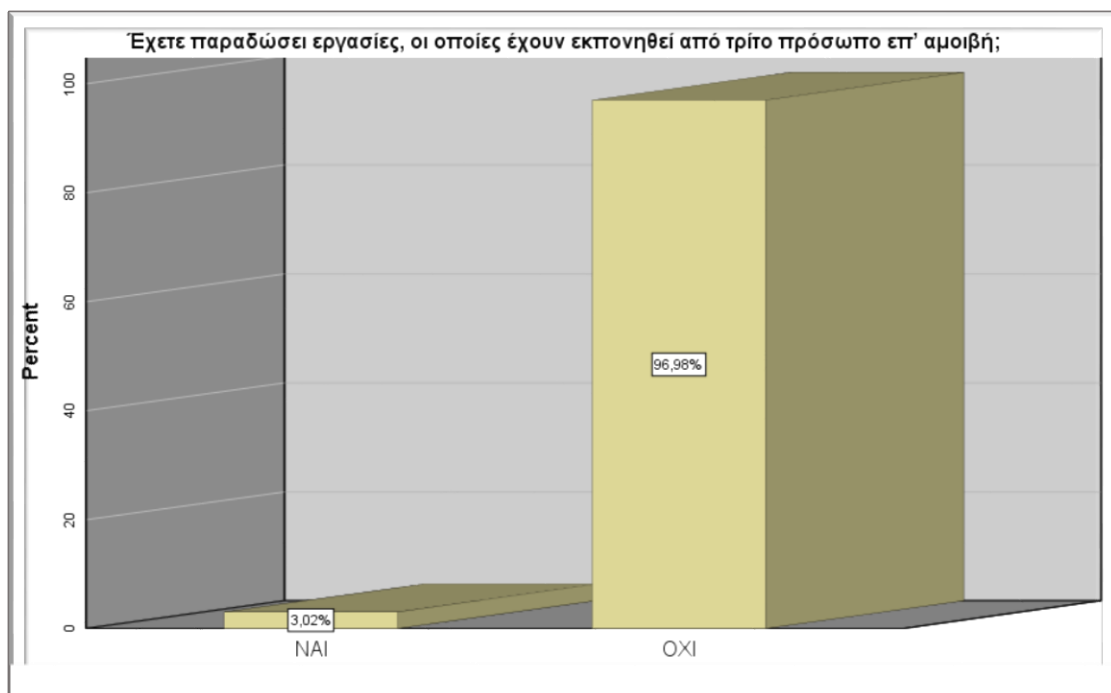


Σχήμα 26: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το φαινόμενο της αντιγραφής στις εξετάσεις.

Μόνο οι 6 από τους 199 ερωτηθέντες απάντησαν θετικά στην ερώτηση εάν έχουν παραδώσει εργασίες τις οποίες εκπόνησε τρίτο άτομο επ' αμοιβή. Αναλυτικά τα ποσοστά παρουσιάζονται στο διάγραμμα που ακολουθεί.

Πίνακας 33: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την εκπόνηση εργασίας από τρίτο άτομο επ' αμοιβή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	6	1,3	3,0	3,0
	OXI	193	43,2	97,0	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		



Σχήμα 27: Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την εκπόνηση εργασίας από τρίτο άτομο επ' αμοιβή.

Η ερώτηση που ακολουθεί διερευνά τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στα όργανα διοίκησης του Τμήματός τους. Ο μέσος όρος της ερώτησης ( $2,52 \pm 1.145$ ) διαμορφώνει μία καθόλου ενθαρρυντική εικόνα και αποτυπώνει τη μη ικανοποίησή τους στα όργανα διοίκησης του Τμήματός τους.

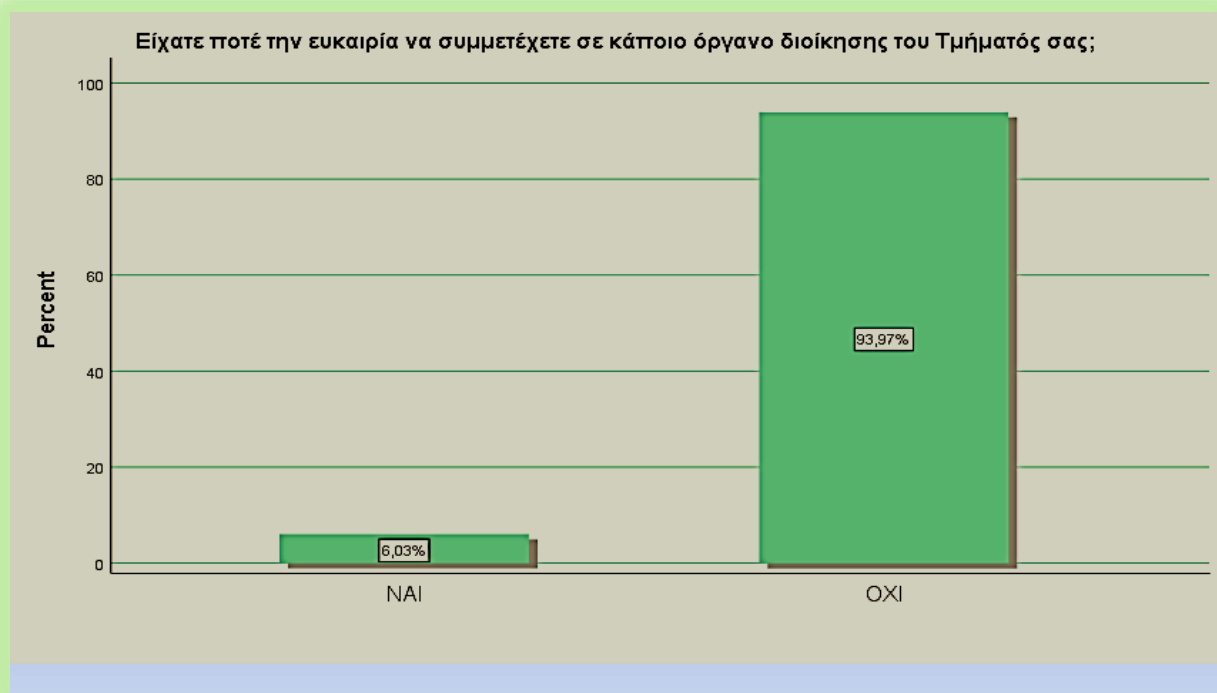
Πίνακας 34: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στα όργανα διοίκησης του Τμήματος.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στα όργανα διοίκησης του Τμήματος; (π.χ. συνέλευση, επιτροπές)	199	1	5	2,52	1,145

Στην ερώτηση «Είχατε ποτέ την ευκαιρία να συμμετέχετε σε κάποιο όργανο διοίκησης του Τμήματός σας;» μόλις 12 φοιτητές/τριες απάντησαν θετικά. Ακολουθεί η διαγραμματική παρουσίαση των απαντήσεων.

Πίνακας 35: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την ευκαιρία των φοιτητών/τριών για συμμετοχή στα όργανα διοίκησης του Τμήματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	12	2,7	6,0	6,0
	OXI	187	41,8	94,0	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		



Σχήμα 28. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την ευκαιρία των φοιτητών/τριών για συμμετοχή στα όργανα διοίκησης του Τμήματος.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+. Στη συντριπτική πλειονότητά τους οι φοιτητές/τριες απάντησαν αρνητικά. Αναλυτικά τα ποσοστά παρουσιάζονται στο διάγραμμα που ακολουθεί.

Πίνακας 36. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε πρόγραμμα Erasmus +.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	11	2,5	5,5	5,5
	OXI	188	42,1	94,5	100,0
	Total	199	44,5	100,0	
Missing	System	248	55,5		
Total		447	100,0		

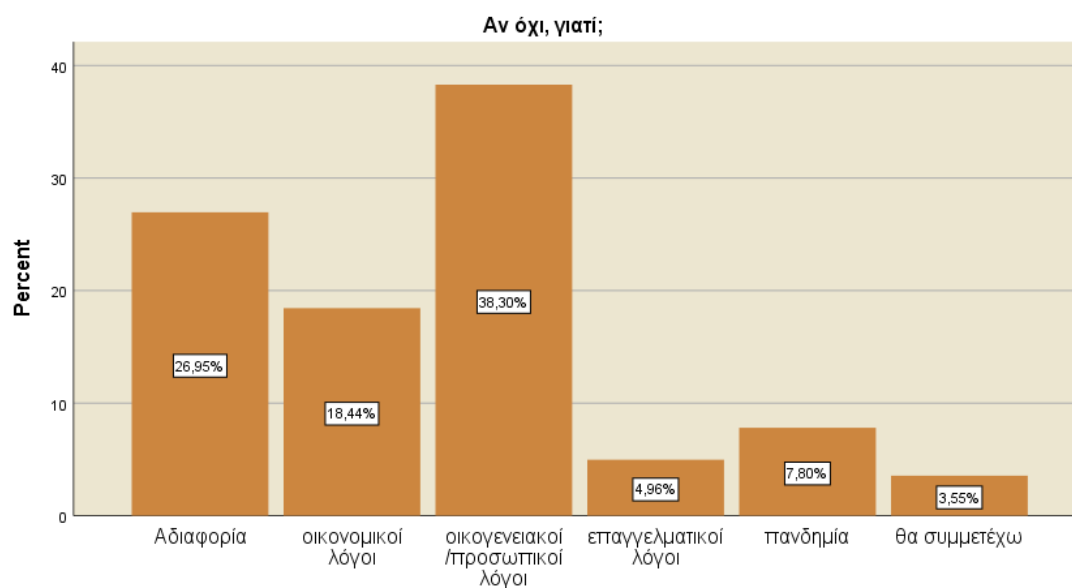


Σχήμα 29. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε πρόγραμμα Erasmus +.

Στην ερώτηση «Αν όχι γιατί», οι φοιτητές παρουσιάζουν τους εξής λόγους: α) οικονομικοί λόγοι, β) οικογενειακοί / προσωπικοί λόγοι, γ) επαγγελματικοί λόγοι, δ) πανδημία, ε) λόγοι υγείας.

Πίνακας 37: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τους λόγους μη συμμετοχής σε πρόγραμμα Erasmus +.

Αν όχι, γιατί;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αδιαφορία	38	19,3	27,0	27,0
	οικονομικοί λόγοι	26	13,2	18,4	45,4
	οικογενειακοί /προσωπικοί λόγοι	54	27,4	38,3	83,7
	επαγγελματικοί λόγοι	7	3,6	5,0	88,7
	πανδημία	11	5,6	7,8	96,5
	θα συμμετέχω	5	2,5	3,5	100,0
	Total	141	71,6	100,0	
Missing	System	56	28,4		
Total		197	100,0		



Σχήμα 30. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τους λόγους μη συμμετοχής σε πρόγραμμα Erasmus +.

Τέλος, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό το Τμήμα διευκολύνει τους φοιτητές/τριες να μετακινηθούν μέσω του προγράμματος Erasmus+;» ο μέσος όρος ( $3.82 \pm 1.24$ ) φανερώνει μία θετική εικόνα για το Τμήμα.

Πίνακας 38: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που το Τμήμα διευκολύνει τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε πρόγραμμα Erasmus +.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σε ποιο βαθμό το Τμήμα διευκολύνει τους/τις φοιτητές/τριες να μετακινηθούν μέσω του προγράμματος Erasmus+;	199	2	5	3,82	,802

### 7.3.4. Συνεργασία και υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό

Στην τέταρτη ομάδα των ερωτήσεων ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις ως προς τη συνεργασία και υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό.

Στην πρώτη ερώτηση αξιολόγησαν τη συνεργασία και επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος στο γραφείο τους, την ηλεκτρονική επικοινωνία τους, την ανάρτηση υλικού στο e-class. Ο μέσος όρος ( $3.71 \pm 0,861$ ) δηλώνει ότι υπάρχει θετική αξιολόγηση.

Πίνακας 39: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με τη συνεργασία και επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία/επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος σας;	199	1	5	3,71	,861

Από το μέσο όρο ( $4,11 \pm 0.800$ ) της ερώτησης «οι διδάσκοντες/ουσες δείχνουν διάθεση να παρέχουν υποστήριξη και συμβουλές όταν τις χρειάζεστε;» διαπιστώνουμε ότι οι φοιτητές/τριες έχουν πολύ θετική εικόνα.

Πίνακας 40: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με την παροχή υποστήριξης και συμβουλών από το διδακτικό προσωπικό.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι διδάσκοντες/ουσες δείχνουν διάθεση να παρέχουν υποστήριξη και συμβουλές όταν τις χρειάζεστε;	199	1	5	4,11	,800

Στην ερώτηση «Είστε ικανοποιημένος/η από την υποστήριξη της ατομικής σας μελέτης από τους διδάσκοντες (ανάρτηση εκπ. υλικού, διαδικτ. ενημέρωση)» ο μέσος όρος ( $3.94 \pm 0.776$ ) δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες είναι πολύ ικανοποιημένοι.



Πίνακας 41: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με την υποστήριξη της ατομικής μελέτης από τους διδάσκοντες.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η από την υποστήριξη της ατομικής μελέτης από τους διδάσκοντες (ανάρτηση εκπ. υλικού, διαδικτ. ενημέρωση)	199	1	5	3,94	,776

Ο μέσος όρος ( $3.82 \pm 0.880$ ) στην ερώτηση «Είστε ικανοποιημένος/η από την ανατροφοδότηση που δίνουν οι διδάσκοντες/ουσες; (σχολιασμός εξετάσεων, εργασιών, παρουσιάσεων)» δείχνει μεγάλη ικανοποίηση.

Πίνακας 42: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με την υποστήριξη της ατομικής μελέτης από τους διδάσκοντες.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η από την ανατροφοδότηση που δίνουν οι διδάσκοντες/ουσες; (σχολιασμός εξετάσεων, εργασιών, παρουσιάσεων)	199	1	5	3,82	,880

Ως προς το θεσμό του Ακαδημαϊκού Συμβούλου, η μέση τιμή ( $3.18 \pm 1.117$ ) δείχνει ότι ο θεσμός στο Τμήμα δεν λειτουργεί ικανοποιητικά.

Πίνακας 43: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το θεσμό του Ακαδημαϊκού Συμβούλου.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η από το θεσμό του Ακαδημαϊκού Συμβούλου;	199	1	5	3,18	1,117

Με την επόμενη ερώτηση προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε το βαθμό που οι διδάσκοντες/ουσες λαμβάνουν υπόψη τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών/τριών, όπως επί παραδείγματι τους εργαζόμενους φοιτητές, φοιτητές από μονογονεϊκές ή πολύτεκνες οικογένειες, άπορους. Ο μέσος όρος ( $3.84 \pm 1.015$ ) δείχνει μία θετική εικόνα.

Πίνακας 44: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που οι διδάσκοντες λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των φοιτητών/τριών.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι διδάσκοντες/ουσες λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών/τριών (εργαζόμενοι, πολύτεκνοι, μονογονεϊκές, άποροι)	199	1	5	3,84	1,015

Στην ερώτηση « Στο Τμήμα λαμβάνεται η σχετική πρόνοια για τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών/τριών;» ο μέσος όρος ( $3.71 \pm 0,955$ ) δείχνει μια θετική εικόνα για το Τμήμα.

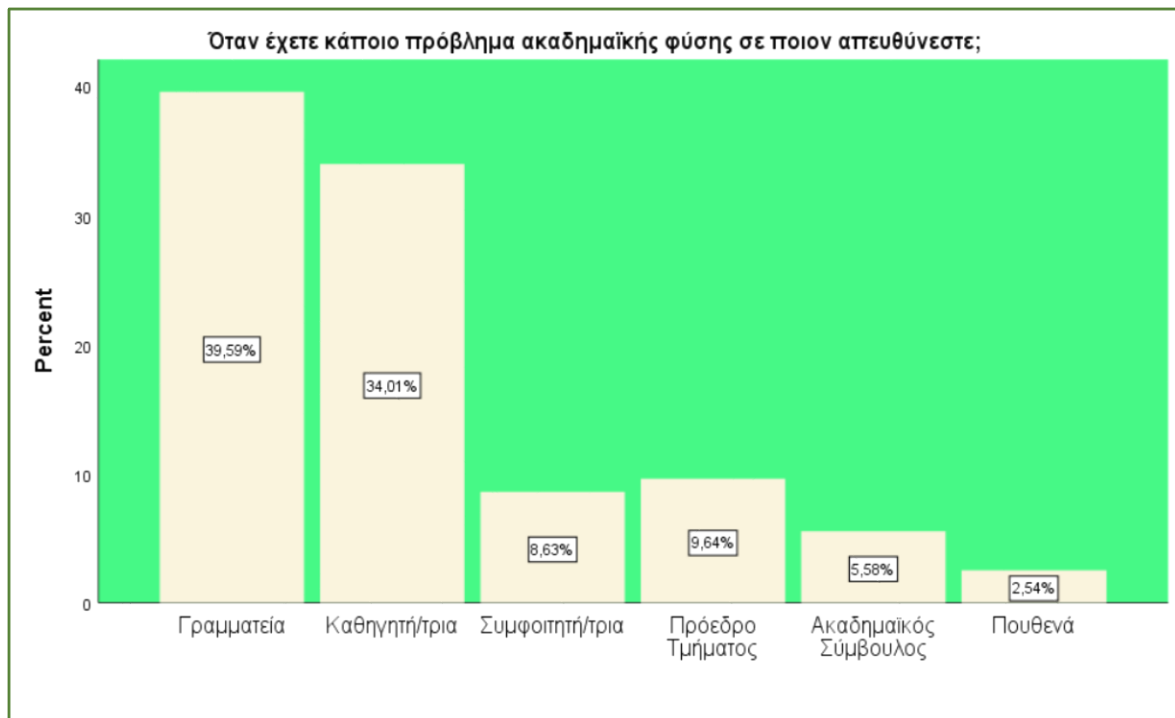
Πίνακας 45: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που οι διδάσκοντες λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των φοιτητών/τριών.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Στο Τμήμα λαμβάνεται η σχετική πρόνοια για τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών/τριών;	199	1	5	3,71	,955

Τέλος, στην ερώτηση «σε ποιον απευθύνεστε, όταν έχετε κάποιο πρόβλημα ακαδημαϊκής φύσης» οι φοιτητές/τριες έδωσαν τις εξής απαντήσεις: α) στη Γραμματεία του Τμήματος (39,6%), β) στον καθηγητή του μαθήματος (34%), γ) στους συμφοιτητές τους (8,6%), δ) στην Πρόεδρο του Τμήματος (9,6%) και ε) στον ακαδημαϊκό σύμβουλο (5,6%).

Πίνακας 46: Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνονται σε περίπτωση προβλήματος ακαδημαϊκής φύσης.

Όταν έχετε κάποιο πρόβλημα ακαδημαϊκής φύσης σε ποιον απευθύνεστε;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γραμματεία	78	39,6	39,6	39,6
	Καθηγητή/τρια	67	34,0	34,0	73,6
	Συμφοιτητή/τρια	17	8,6	8,6	82,2
	Πρόεδρο Τμήματος	19	9,6	9,6	91,9
	Ακαδημαϊκός Σύμβουλος	11	5,6	5,6	97,5
	Πουθενά	5	2,5	2,5	100,0
	Total	197	100,0	100,0	



Σχήμα 31. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνονται σε περίπτωση προβλήματος ακαδημαϊκής φύσης.

### 7.3.5. Εκπαίδευση στην ερευνητική μεθοδολογία

Στην πέμπτη ομάδα των ερωτήσεων ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις που αφορούν στην εκπαίδευσή τους στην ερευνητική μεθοδολογία.

Στην πρώτη ερώτηση «Είστε επαρκώς προετοιμασμένοι/ες από τις σπουδές σας για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας;» ο χαμηλός μέσος όρος ( $3.33 \pm 0.963$ ) δείχνει ότι υπάρχει υστέρηση σε αυτό το σημείο.

*Πίνακας 47: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που οι φοιτητές/τριες είναι προετοιμασμένοι/ες επαρκώς για την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας.*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε επαρκώς προετοιμασμένος/η από τις σπουδές σας για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας;	199	1	5	3,33	,963

Στην ερώτηση: «Είστε ικανοποιημένοι/ες από την εκπαίδευσή σας σε ερευνητικές μεθόδους που αφορούν τις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης που σπουδάζετε;» ο μέσος όρος ( $3.62 \pm 0.832$ ) δείχνει μικρή ικανοποίηση των φοιτητών/τριών.

*Πίνακας 48: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με την ικανοποίηση των φοιτητών/τριών ως προς την προετοιμασία τους σε ερευνητικές μεθόδους που αφορούν στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης.*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η από την εκπαίδευσή σας σε ερευνητικές μεθόδους που αφορούν τις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης;	199	1	5	3,62	,832

Τέλος, στην ερώτηση «Το πρόγραμμα σπουδών προσφέρει στους φοιτητές/τριες δυνατότητες συμμετοχής σε ερευνητικές δραστηριότητες/ερευνητικά προγράμματα;» ο μέσος όρος ( $3.53 \pm 0.875$ ) δείχνει, επίσης, μικρή ικανοποίηση των φοιτητών/τριών.

Πίνακας 49: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που το Τμήμα προσφέρει στους φοιτητές/τριες δυνατότητες συμμετοχής σε ερευνητικές δραστηριότητες/ ερευνητικά προγράμματα.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Το πρόγραμμα σπουδών προσφέρει στους/στις φοιτητές/τριες δυνατότητες συμμετοχής σε ερευνητικές δραστηριότητες/ερευνητικά προγράμματα;	199	1	5	3,53	,875

### 7.3.6. Αξιολόγηση φοιτητή/τριας

Στην έκτη ομάδα των ερωτήσεων θέσαμε στους φοιτητές/τριες ερωτήσεις που αφορούν στην αξιολόγησή τους.

Στην ερώτηση εάν η αξιολόγησή τους σε κάθε μάθημα του Προγράμματος Σπουδών γίνεται σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που αναφέρονται στο περίγραμμα του μαθήματος ο μέσος όρος ( $3.86 \pm 0.715$ ) δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες είναι ικανοποιημένοι.

Πίνακας 50: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η αξιολόγησή σας σε κάθε μάθημα του Προγράμματος Σπουδών γίνεται σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα;	199	2	5	3,86	,715

Ο μέσος όρος ( $3.30 \pm 1.087$ ) στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι γίνονται αδικίες κατά την αξιολόγηση των μαθημάτων;» δείχνει ότι περίπου οι μισοί φοιτητές/τριες πιστεύουν ότι γίνονται αδικίες.

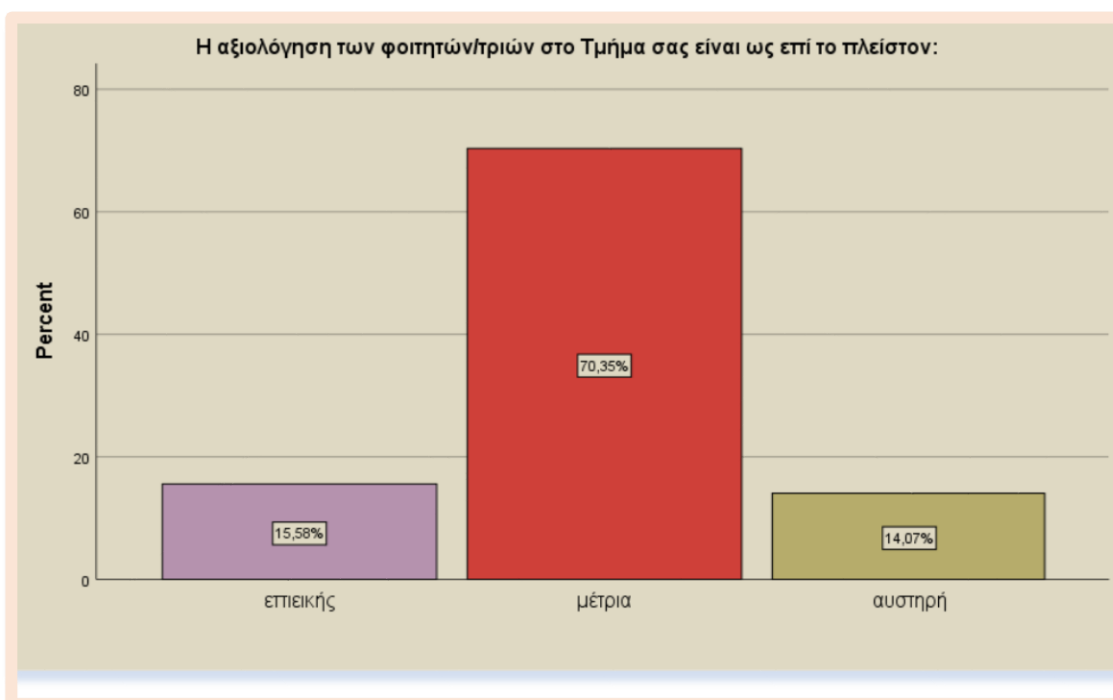
Πίνακας 51: Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με τις αδικίες που γίνονται κατά την αξιολόγηση των μαθημάτων.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Θεωρείτε ότι γίνονται αδικίες κατά την αξιολόγηση των μαθημάτων;	199	1	5	3,30	1,087

Στην επόμενη ερώτηση ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να χαρακτηρίσουν την αξιολόγηση στο Τμήμα τους. Σε ποσοστό 70,4%(N=140) οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι η αξιολόγηση είναι «μέτρια», 15,6% (N= 31) «επιεικής» και 14,1% (N=28) «αυστηρή».

Πίνακας 52. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	επιεικής	31	15,6	15,6
	μέτρια	140	70,4	85,9
	αυστηρή	28	14,1	100,0
	Total	199	100,0	

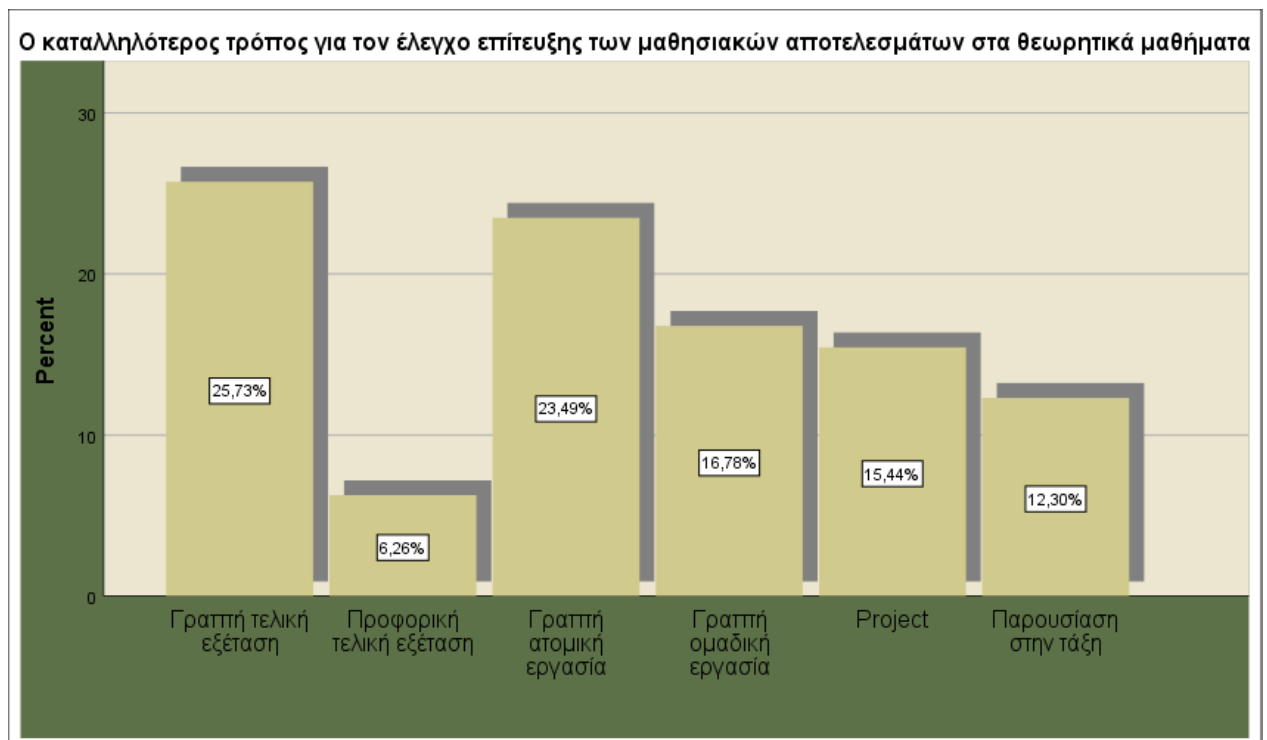


Σχήμα 32. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών.

Στην ερώτηση: «Ποιον από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε καταλληλότερο για τον έλεγχο επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στα θεωρητικά μαθήματα, όχι των εργαστηρίων και της πρακτικής άσκησης» ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να αξιολογήσουν τους εξής τρόπους: α) Γραπτή τελική εξέταση, β) Προφορική τελική εξέταση, γ) Γραπτή ατομική εργασία, δ) Γραπτή ομαδική εργασία, ε) Project και στ) Παρουσίαση στην τάξη. Η Γραπτή τελική εξέταση συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό 25,7% (N=115) και ακολουθεί η Γραπτή ατομική εργασία με ποσοστό 23,5% (N=105). Η Γραπτή ομαδική εργασία και το Project έπονται με ποσοστά 16,8% (N=75) και 15,4% (N=69) αντίστοιχα. Η παρουσίαση στην τάξη και η προφορική τελική εξέταση φαίνεται ότι δεν θεωρούνται από τους φοιτητές κατάλληλες μέθοδοι, εφόσον συγκέντρωσαν χαμηλά ποσοστά, 12,3% (N= 55) και 6,3% (N=28) αντίστοιχα. Ακολουθεί η διαγραμματική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

*Πίνακας 53. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τον καταλληλότερο τρόπο για τον έλεγχο επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Γραπτή τελική εξέταση	115	25,7	25,7
	Προφορική τελική εξέταση	28	6,3	32,0
	Γραπτή ατομική εργασία	105	23,5	55,5
	Γραπτή ομαδική εργασία	75	16,8	72,3
	Project	69	15,4	87,7
	Παρουσίαση στην τάξη	55	12,3	100,0
	Total	447	100,0	



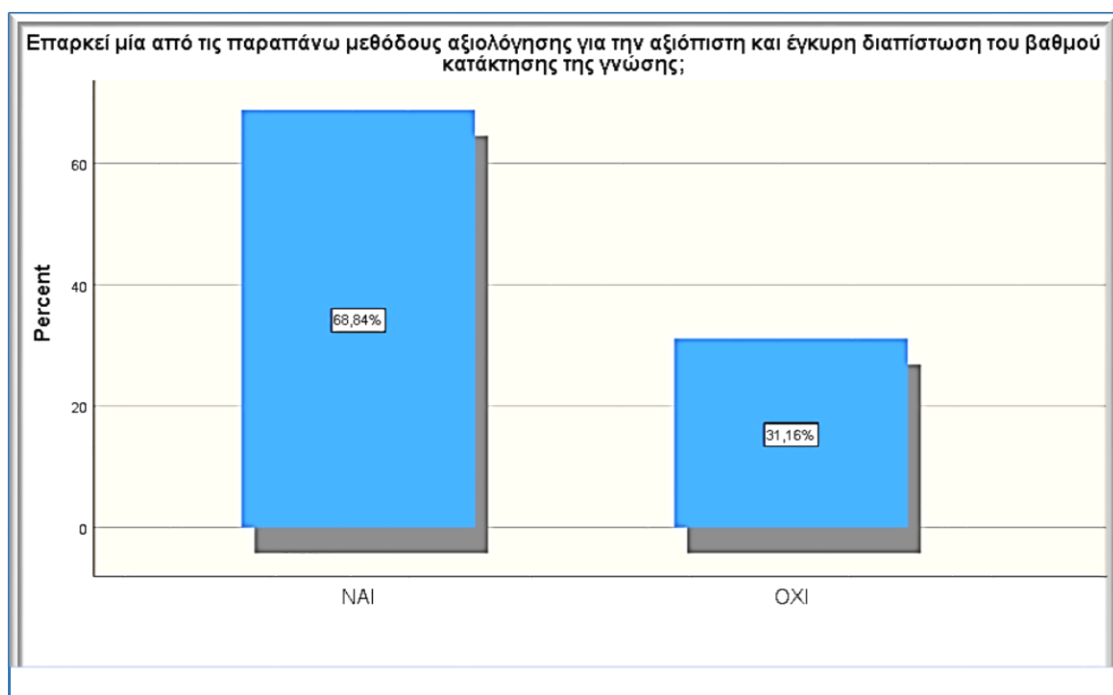
Σχήμα 33. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τον καταλληλότερο τρόπο για τον έλεγχο επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στην ερώτηση «επαρκεί μία από τις παραπάνω μεθόδους αξιολόγησης για την αξιόπιστη και έγκυρη διαπίστωση του βαθμού κατάκτησης της γνώσης» το 68,8% (N=137) απάντησε θετικά και το 31,2% (N=62) αρνητικά.

Πίνακας 54. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την επάρκεια των μεθόδων αξιολόγησης για την αξιόπιστη και έγκυρη διαπίστωση του βαθμού κατάκτησης της γνώσης.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	137	68,8	68,8
	OXI	62	31,2	100,0
	Total	199	100,0	



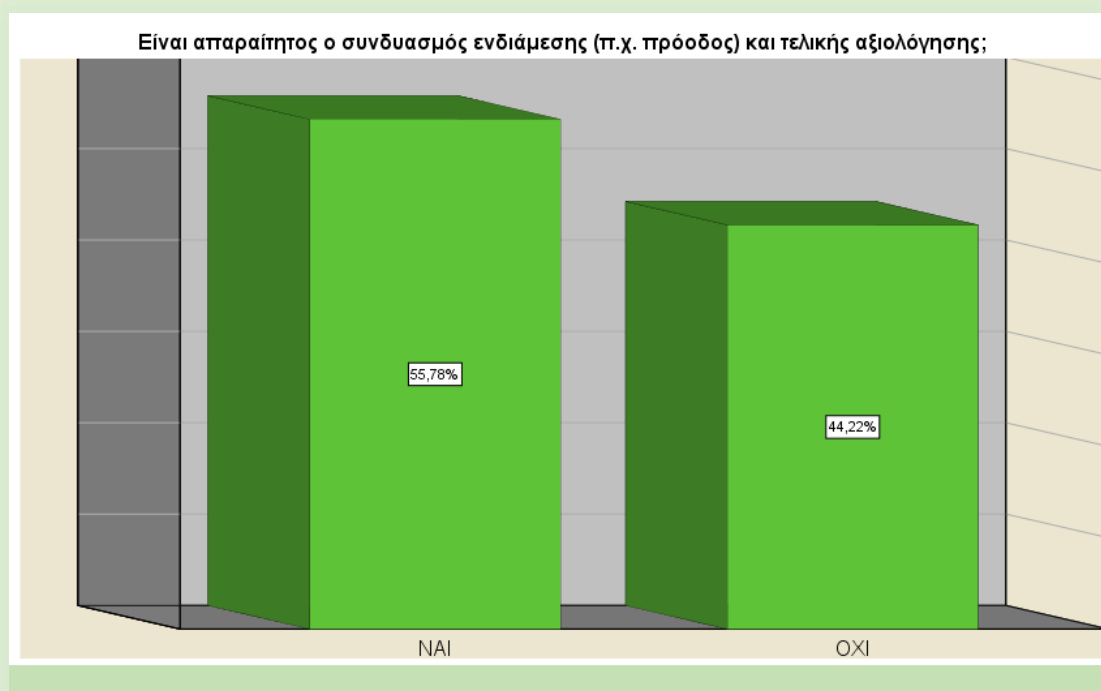


Σχήμα 34. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την επάρκεια των μεθόδων αξιολόγησης για την αξιόπιστη και έγκυρη διαπίστωση του βαθμού κατάκτησης της γνώσης.

Στην ερώτηση «Είναι απαραίτητος ο συνδυασμός ενδιάμεσης (π.χ. πρόοδος) και τελικής αξιολόγησης;» οι απόψεις είναι μοιρασμένες, εφόσον το 55,8% απάντησε θετικά και το 44,2% απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 55. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το συνδυασμό ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	111	55,8	55,8
	OXI	88	44,2	100,0
	Total	199	100,0	



Σχήμα 35. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το συνδυασμό ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης.

Ο μέσος όρος ( $3.86 \pm 0.729$ ) στην επόμενη ερώτηση με την οποία ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να αξιολογήσουν τον βαθμό που θεωρούν ότι έχουν επιτύχει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθημάτων που έχουν περάσει έως τώρα, όπως αυτά αναφέρονται στα αντίστοιχα περιγράμματα στον οδηγό σπουδών δείχνει ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι.

Πίνακας 56. Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το αν κατά την κρίση των φοιτητών/τριών έχουν επιτευχθεί τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυτά αναφέρονται στα περιγράμματα μαθημάτων.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πιστεύετε ότι έχετε επιτύχει τα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθήματα που περάσατε σύμφωνα με τα περιγράμματα τους;	199	1	5	3,86	,729

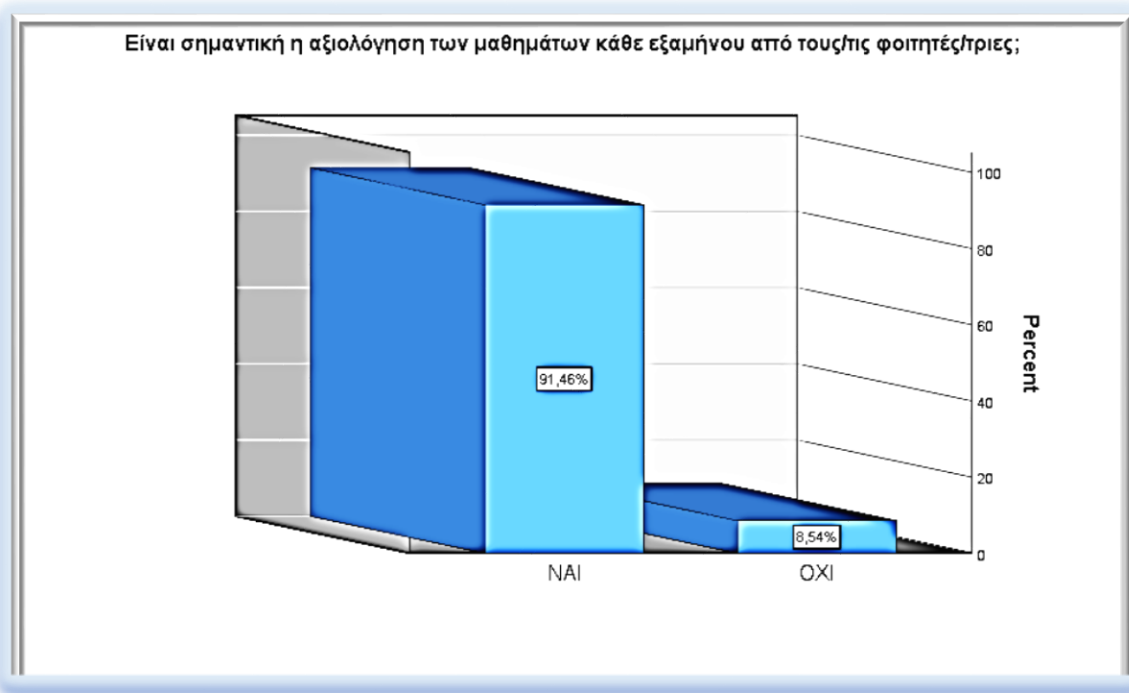
### 7.3.7. Αξιολόγηση μαθημάτων από τον/την φοιτητή/τρια.

Στην έβδομη ομάδα των ερωτήσεων ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις που αφορούν στην αξιολόγησή των μαθημάτων από τους/τις ίδιους/ιες.

Στην πρώτη ερώτηση «Είναι σημαντική η αξιολόγηση των μαθημάτων κάθε εξαμήνου από τους φοιτητές/τριες;» το 91,5% (N= 182) απάντησε θετικά και το 8,5% (N=17) αρνητικά.

*Πίνακας 57. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το αν είναι σημαντική η αξιολόγηση των μαθημάτων κάθε εξαμήνου από τους φοιτητές/τριες.*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	182	91,5	91,5
	OXI	17	8,5	100,0
	Total	199	100,0	



*Σχήμα 36. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το αν είναι σημαντική η αξιολόγηση των μαθημάτων κάθε εξαμήνου από τους φοιτητές/τριες.*

Στη δεύτερη ερώτηση «το εργαλείο αξιολόγησης (ερωτηματολόγιο) που σας δίνεται διασφαλίζει την ουσιαστική αξιολόγηση των μαθημάτων;» ο μέσος όρος ( $3.63 \pm 0.830$ ) δείχνει ικανοποίηση των φοιτητών/τριών.

*Πίνακας 58. Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το εάν το εργαλείο αξιολόγησης (ερωτηματολόγιο) που δίνεται διασφαλίζει την ουσιαστική αξιολόγηση των μαθημάτων.*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Το εργαλείο αξιολόγησης (ερωτηματολόγιο) που σας δίνεται διασφαλίζει την ουσιαστική αξιολόγηση των μαθημάτων;	199	1	5	3,63	,830

Τέλος, στην ερώτηση σε ποιο βαθμό το Τμήμα λαμβάνει υπόψη του και αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές/τριες, ο μέσος όρος ( $3.41 \pm 0.823$ ) δείχνει ότι κατά μεγάλο βαθμό το Τμήμα δεν αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων.

*Πίνακας 59. Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που το Τμήμα λαμβάνει υπόψη του και αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές/τριες.*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Το Τμήμα λαμβάνει υπόψη του και αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων από τους/τις φοιτητές/τριες;	199	1	5	3,41	,823

### 7.3.8. Πρακτική Άσκηση.

Στην όγδοη ομάδα των ερωτήσεων ζητήσαμε από τους φοιτητές/τριες να απαντήσουν σε επτά ερωτήσεις που αφορούν στην πρακτική άσκηση.

Στην πρώτη ερώτηση «Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την Πρακτική Άσκηση για την επαγγελματική σας κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας»

ο μέσος όρος ( $4,72 \pm 0.627$ ), ο οποίος είναι και ο υψηλότερος από όλες τις ερωτήσεις δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες θεωρούν πολύ σημαντική την πρακτική άσκηση για την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

*Πίνακας 60. Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το πόσο απαραίτητη θεωρούν οι φοιτητές/τριες την πρακτική άσκηση για την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την Πρακτική Άσκηση για την επαγγελματική σας κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας;	199	1	5	4,72	,627

Από το μέσο όρο ( $3,96 \pm 0.971$ ), της ερώτησης «Είστε ικανοποιημένος/η από την οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης στο Τμήμα σας;» φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη ικανοποίηση των φοιτητών/τριών.

*Πίνακας 61. Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από την οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης.*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είστε ικανοποιημένος/η από την οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης στο Τμήμα σας;	199	1	5	3,96	,971

Στην ερώτηση «Τα προσφερόμενα μαθήματα σάς προετοιμάζουν επαρκώς, ώστε να ανταπεξέλθετε στις απαιτήσεις της πρακτικής σας άσκησης;» ο υψηλός μέσος όρος ( $4,01 \pm 0.778$ ) δείχνει ότι υπάρχει πολύ μεγάλη ικανοποίηση.

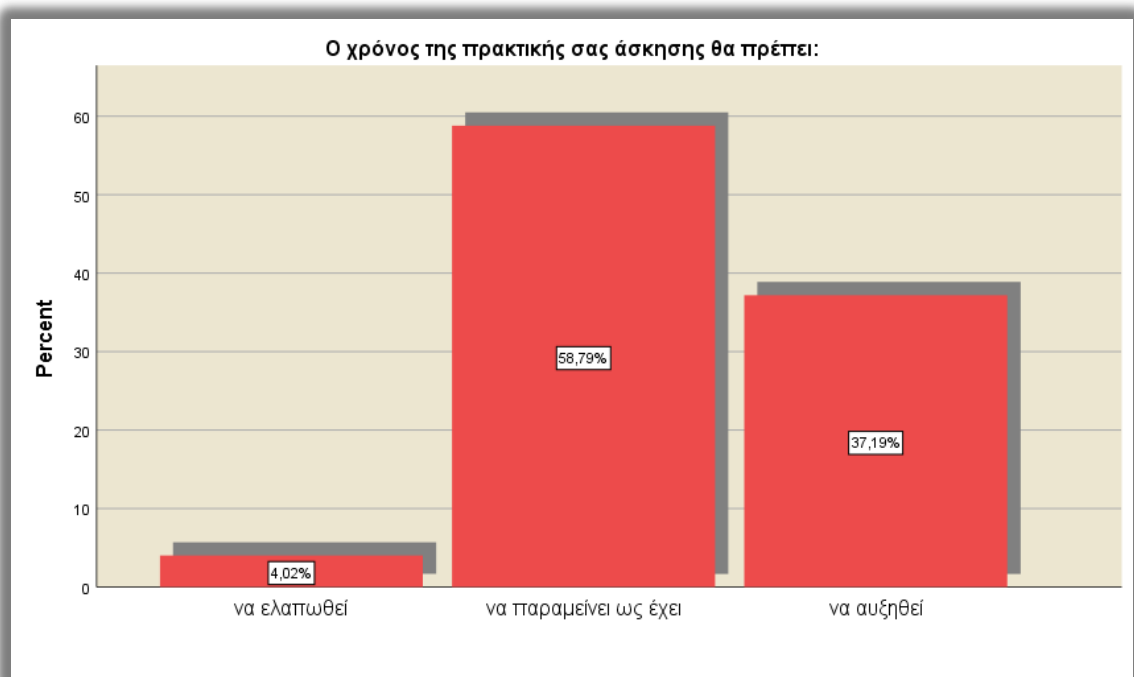
*Πίνακας 62. Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που τα προσφερόμενα μαθήματα τους προετοιμάζουν επαρκώς, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της πρακτικής άσκησης.*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Τα προσφερόμενα μαθήματα σάς προετοιμάζουν επαρκώς, ώστε να ανταπεξέλθετε στις απαιτήσεις της πρακτικής σας άσκησης;	199	1	5	4,01	,778

Στην ερώτηση που ακολουθεί οι φοιτητές/τριες ρωτήθηκαν κατά πόσο ο χρόνος της πρακτικής άσκησης επαρκεί ή χρειάζεται να αλλάξει. Το 58,8% (N= 117) δήλωσε ότι επιθυμεί να παραμείνει ως έχει, το 37,7% (N= 74) πιστεύει ότι θα πρέπει να αυξηθεί και ένα μικρό ποσοστό 4% (N=8) προτείνει να μειωθεί.

*Πίνακας 63. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το χρόνο της πρακτικής άσκησης.*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	να ελαττωθεί	8	4,0	4,0
	να παραμείνει ως έχει	117	58,8	62,8
	να αυξηθεί	74	37,2	100,0
	Total	199	100,0	

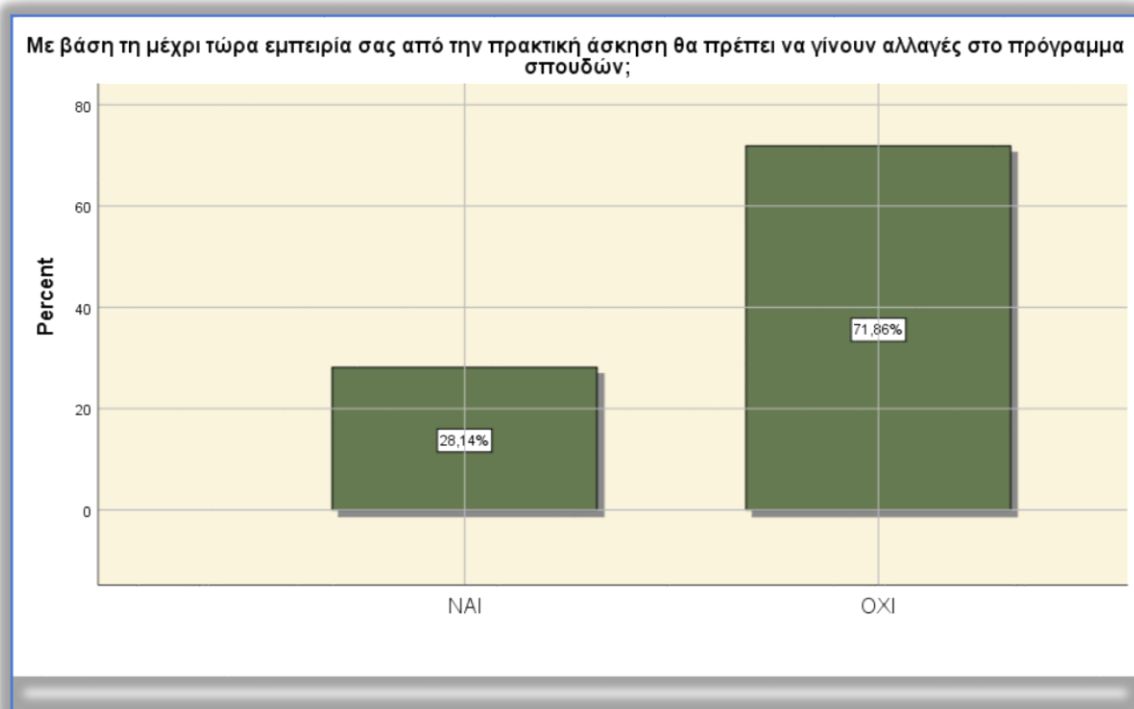


Σχήμα 37. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά το χρόνο της πρακτικής άσκησης.

Στην επόμενη ερώτηση ζητήσαμε από τους/τις φοιτητές/τριες με βάση την εμπειρία τους από την πρακτική άσκηση να προτείνουν εάν θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών. Η πλειονότητα απάντησε αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, 71,9% (N=143) θεωρεί ότι δεν απαιτούνται αλλαγές και 28,1% (N=56) πιστεύει ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές.

Πίνακας 64. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με την αναγκαιότητα να γίνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	56	28,1	28,1
	OXI	143	71,9	100,0
	Total	199	100,0	



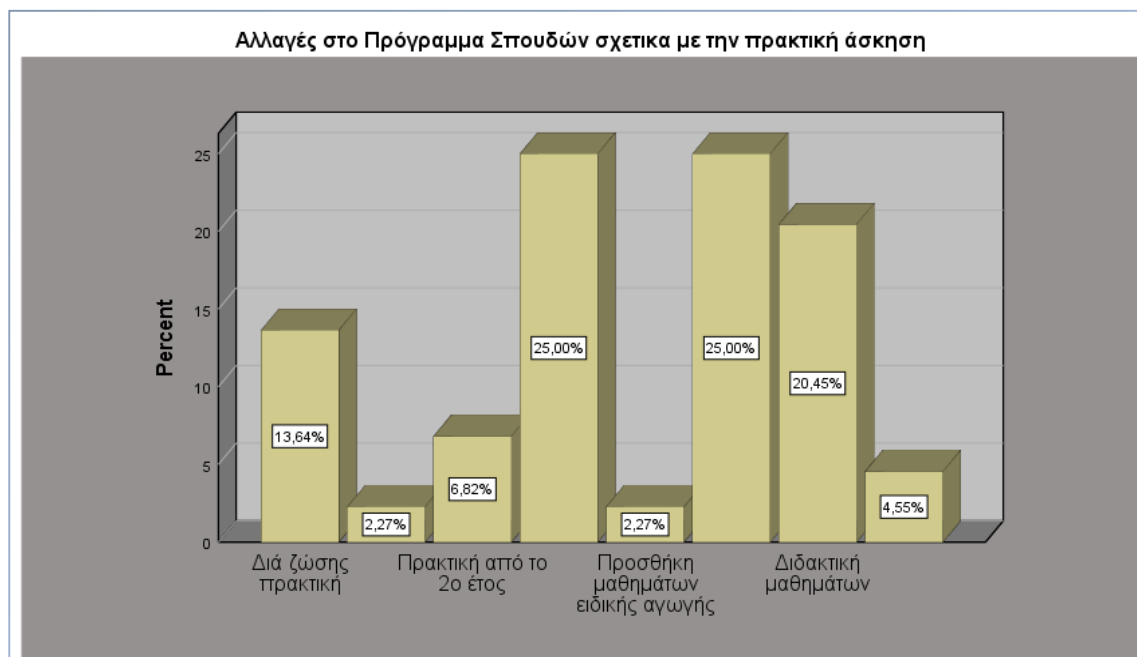
Σχήμα 38. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με την αναγκαιότητα να γίνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών.

Στην ερώτηση «Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι πρέπει να γίνουν στο Πρόγραμμα Σπουδών ως προς την Πρακτική Άσκηση», τα αποτελέσματα από το σύνολο 85 απαντήσεων, παρουσιάζονται παρακάτω:

Πίνακας 65. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο πρόγραμμα σπουδών.

Αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών σχετικά με την πρακτική άσκηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διά ζώσης πρακτική	6	13,6	13,6	13,6
	Μείωση θεωρητικών μαθημάτων	1	2,3	2,3	15,9
	Πρακτική από το 2ο έτος	3	6,8	6,8	22,7
	Κατάργηση αλυσίδων	11	25,0	25,0	47,7
	Προσθήκη μαθημάτων ειδικής αγωγής	1	2,3	2,3	50,0
	Αύξηση της πρακτικής/μικροδιδασκαλίες	11	25,0	25,0	75,0
	Διδακτική μαθημάτων	9	20,5	20,5	95,5
	Μαθήματα αξιολόγησης	2	4,5	4,5	100,0
	Total	44	100,0	100,0	



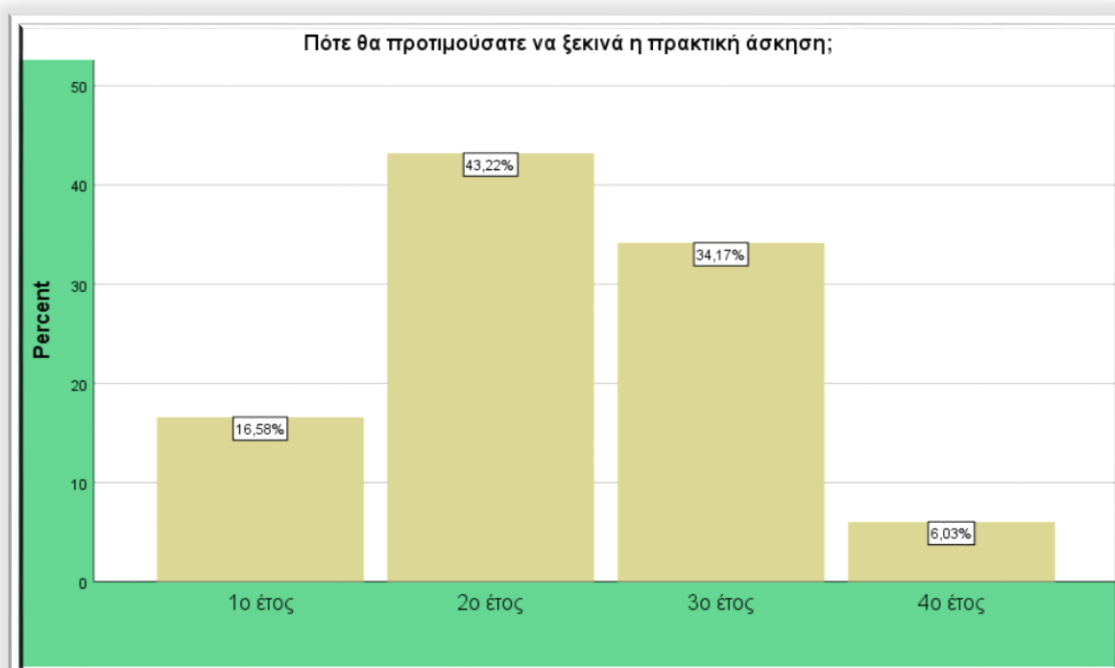


Σχήμα 39. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο πρόγραμμα σπουδών.

Στην τελευταία ερώτηση αυτής της ομάδας οι φοιτητές/τριες απάντησαν σχετικά με το χρόνο που πρέπει να ξεκινάει η πρακτική άσκηση. Το δεύτερο έτος συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό 43,2% (N=86) και ακολουθούν το τρίτο έτος με ποσοστό 34,2% (N=68), το πρώτο έτος με 16,6% (N=33) και το τέταρτο με 6% (N=12).

Πίνακας 66. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το χρόνο που πρέπει να ξεκινάει η πρακτική άσκηση.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	1ο έτος	33	16,6	16,6
	2ο έτος	86	43,2	59,8
	3ο έτος	68	34,2	94,0
	4ο έτος	12	6,0	100,0
	Total	199	100,0	



Σχήμα 40. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το χρόνο που πρέπει να ξεκινάει η πρακτική άσκηση.

### 7.3.9. Παιδαγωγική και Διδακτική κατάρτιση.

Στην ένατη και τελευταία ομάδα των ερωτήσεων προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των φοιτητών/τριών ως προς την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση που αποκτούν με την παρακολούθηση του Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ.

Στην πρώτη ερώτηση ζητήσαμε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα να δηλώσουν το βαθμό που οι σπουδές τους συμβάλλουν στην επιστημονική τους κατάρτιση, όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Ο μέσος όρος ( $3.98 \pm 0.782$ ) δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες δηλώνουν μεγάλη ικανοποίηση.

Πίνακας 67. Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές συμβάλλουν στην επιστημονική κατάρτιση των φοιτητών/τριών, όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας συμβάλλουν στην επιστημονική σας κατάρτιση όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου;	199	1	5	3,98	,782

Ο μέσος όρος ( $3.85 \pm 0.956$ ) στην ερώτηση «Νιώθετε κατάλληλα και επαρκώς προετοιμασμένος/η από τις σπουδές σας να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις ΤΠΕ;» δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες νιώθουν ότι προετοιμάζονται επαρκώς ως προς αυτό το σημείο.

Πίνακας 68. Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που οι φοιτητές/τριες είναι προετοιμασμένοι από τις σπουδές τους να εντάξουν στη διδασκαλία τους τις ΤΠΕ.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθετε κατάλληλα και επαρκώς προετοιμασμένος/η από τις σπουδές σας να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις ΤΠΕ;	199	1	5	3,85	,956

Στην ερώτηση «Νιώθετε έτοιμος/η να διδάξετε αυτοδύναμα σε σχολική τάξη;» ο μέσος όρος ( $3.67 \pm 0.846$ ) δείχνει ότι σε μεγάλο βαθμό οι φοιτητές/τριες νιώθουν έτοιμοι.

Πίνακας 69. Μέση τιμή και απόκλιση σχετικά με το βαθμό που οι φοιτητές/τριες νιώθουν έτοιμοι/ες να διδάξουν αυτοδύναμα σε σχολική τάξη

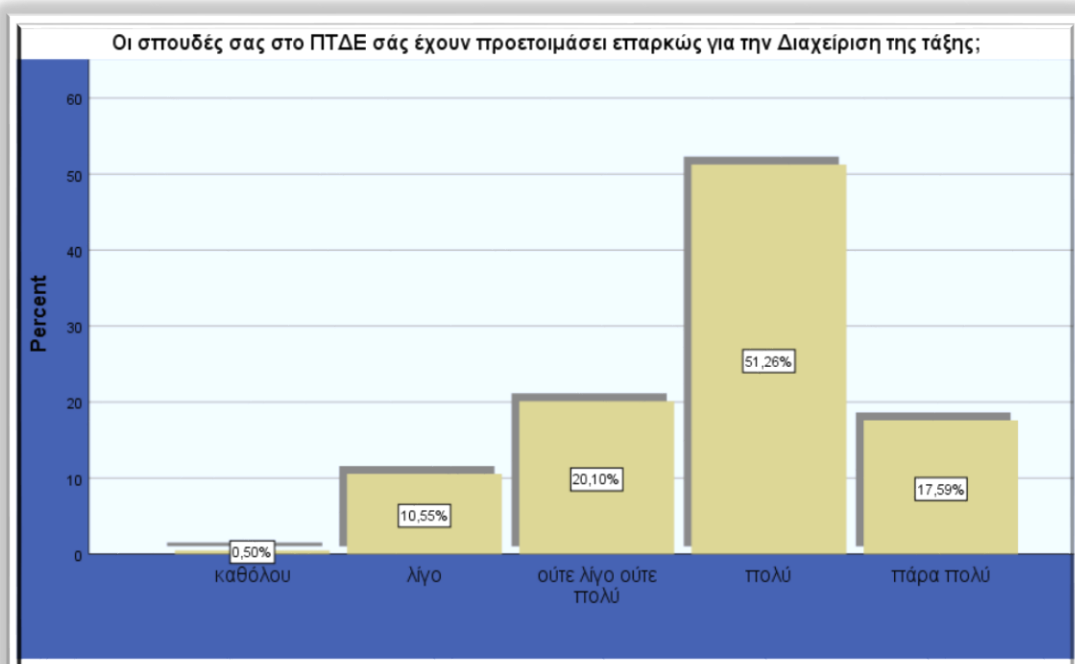
Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθετε έτοιμος/η να διδάξετε αυτοδύναμα σε σχολική τάξη;	199	1	5	3,67	,846
Valid N (listwise)	199				

Στην επόμενη ερώτηση προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε το βαθμό που οι φοιτητές/τριες νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις παρακάτω εκπαιδευτικές περιστάσεις: 1. Διαχείριση της τάξης, 2. Αξιολόγηση των μαθητών, 3. Διαχείριση του διδακτικού χρόνου, 4. Διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, 5. Διδασκαλία και αγωγή στο Ολοήμερο σχολείο, 6. Διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, 7. Διδασκαλία και εκπαίδευση σε Κέντρα Μελέτης / ΚΔΑΠ, 8. Συνεργασία με γονείς, 9. Συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και 10. Διαχείριση κοινωνικο - παιδαγωγικών προβλημάτων των μαθητών. Ας τα δούμε αναλυτικά:

Ως προς τη Διαχείριση της τάξης το 51,3% (N=102) απάντησε «πολύ», το 20,1% (N= 40) «ούτε λίγο ούτε πολύ», το 17,6% (N = 35) «πάρα πολύ», το 10,6% (N=21) λίγο και το 0,5% (N=1) «καθόλου». Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

*Πίνακας 70. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη διαχείριση της τάξης.*

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	1	,5	,5
	λίγο	21	10,6	11,1
	ούτε λίγο ούτε πολύ	40	20,1	31,2
	πολύ	102	51,3	82,4
	πάρα πολύ	35	17,6	100,0
	Total	199	100,0	

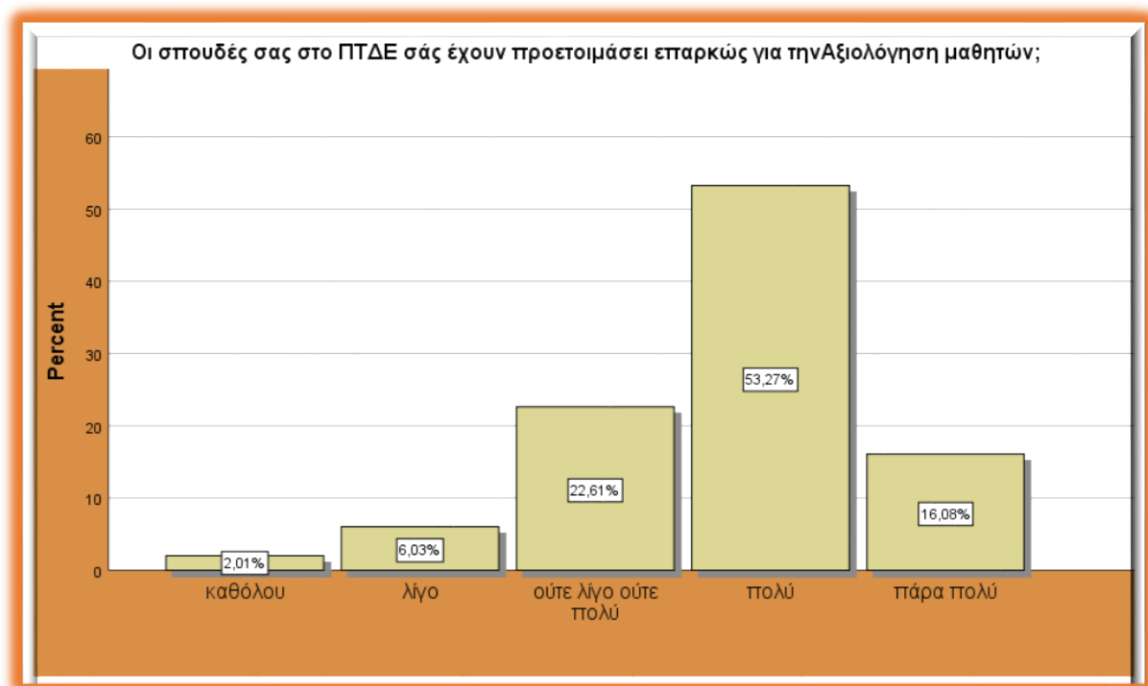


Σχήμα 41. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τούς έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη διαχείριση της τάξης.

Ως προς την Αξιολόγηση μαθητών το 53,3% (N=106) απάντησε «πολύ», το 22,6% (N= 45) «ούτε λίγο ούτε πολύ», το 16,1% (N = 32) «πάρα πολύ», το 6% (N=12) λίγο και το 2,0% (N=4) «καθόλου». Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 71. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τούς έχουν προετοιμάσει επαρκώς για την αξιολόγηση των μαθητών.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	4	2,0	2,0
	λίγο	12	6,0	8,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	45	22,6	30,7
	πολύ	106	53,3	83,9
	πάρα πολύ	32	16,1	100,0
	Total	199	100,0	

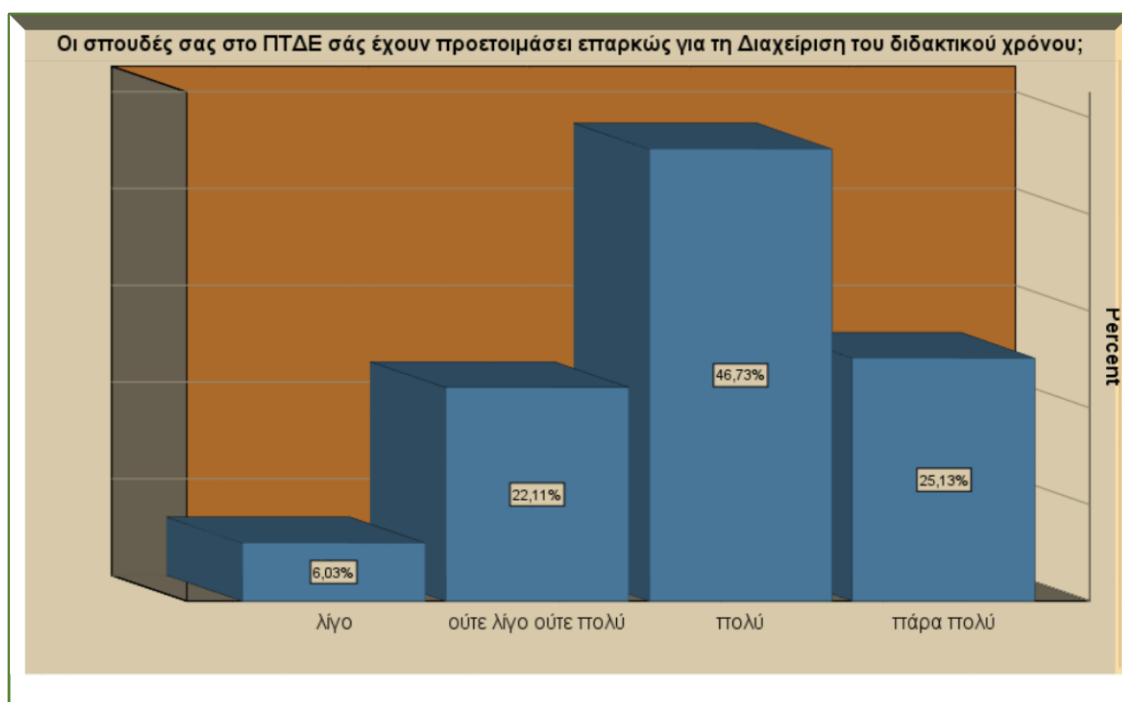


Σχήμα 42. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για την αξιολόγηση των μαθητών.

Ως προς τη Διαχείριση του διδακτικού χρόνου το 46,7% (N=93) απάντησε «πολύ», το 25,1% (N=50) «πάρα πολύ», το 22,1% (N = 44) «ούτε λίγο ούτε πολύ» και το 6% (N=12) λίγο. Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 72. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

Valid		Frequency	Percent	Cumulative Percent
	λίγο	12	6,0	6,0
	ούτε λίγο ούτε πολύ	44	22,1	28,1
	πολύ	93	46,7	74,9
	πάρα πολύ	50	25,1	100,0
	Total	199	100,0	

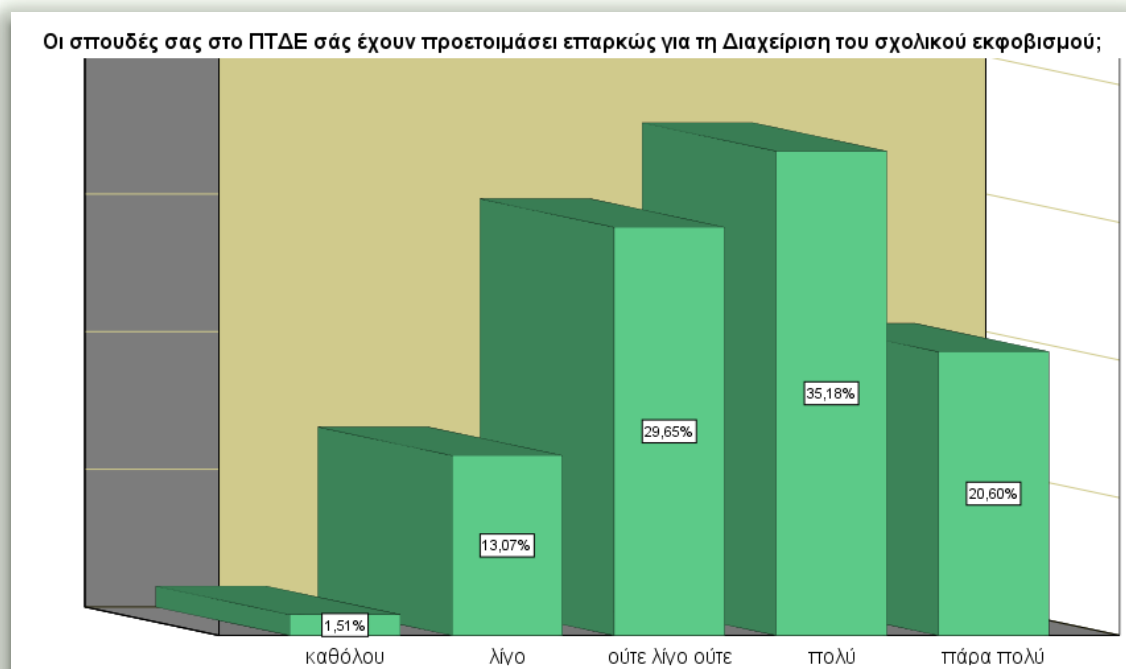


Σχήμα 43. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

Ως προς τη Διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού το 35,2% (N=70) απάντησε «πολύ», το 29,6% (N=59) «ούτε λίγο ούτε πολύ», το 20,6% (N = 41) «πάρα πολύ», το 13,1% (N=26) «λίγο» και το 1,5% (N=3) «καθόλου». Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 73. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	3	1,5	1,5
	λίγο	26	13,1	14,6
	ούτε λίγο ούτε πολύ	59	29,6	44,2
	πολύ	70	35,2	79,4
	πάρα πολύ	41	20,6	100,0
	Total	199	100,0	



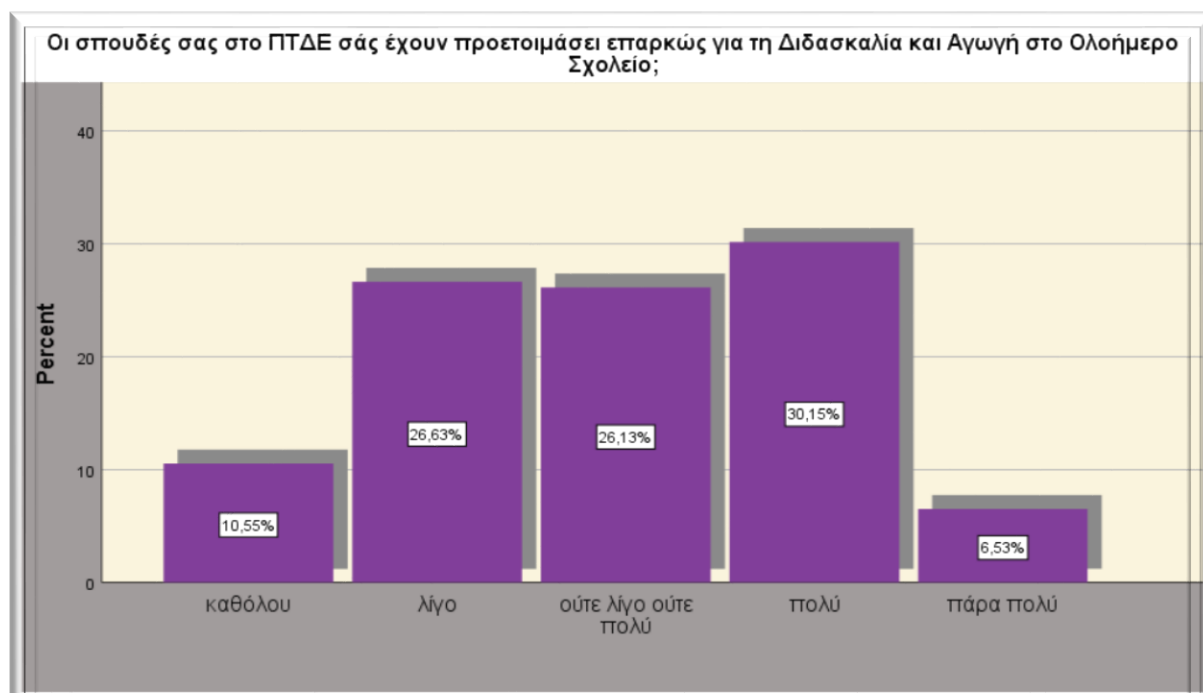
Σχήμα 44. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού.

Ως προς τη Διδασκαλία και Αγωγή στο Ολοήμερο Σχολείο το 30,2% (N=60) απάντησε «πολύ», το 26,6% (N=53) «λίγο», το 26,1% (N = 52) «ούτε λίγο ούτε πολύ», το 10,6% (N=21) «καθόλου» και το 6,5% (N=13) «πάρα πολύ». Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 74. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη Διδασκαλία και Αγωγή στο Ολοήμερο Σχολείο.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	21	10,6	10,6
	λίγο	53	26,6	37,2
	ούτε λίγο ούτε πολύ	52	26,1	63,3
	πολύ	60	30,2	93,5
	πάρα πολύ	13	6,5	100,0
	Total	199	100,0	



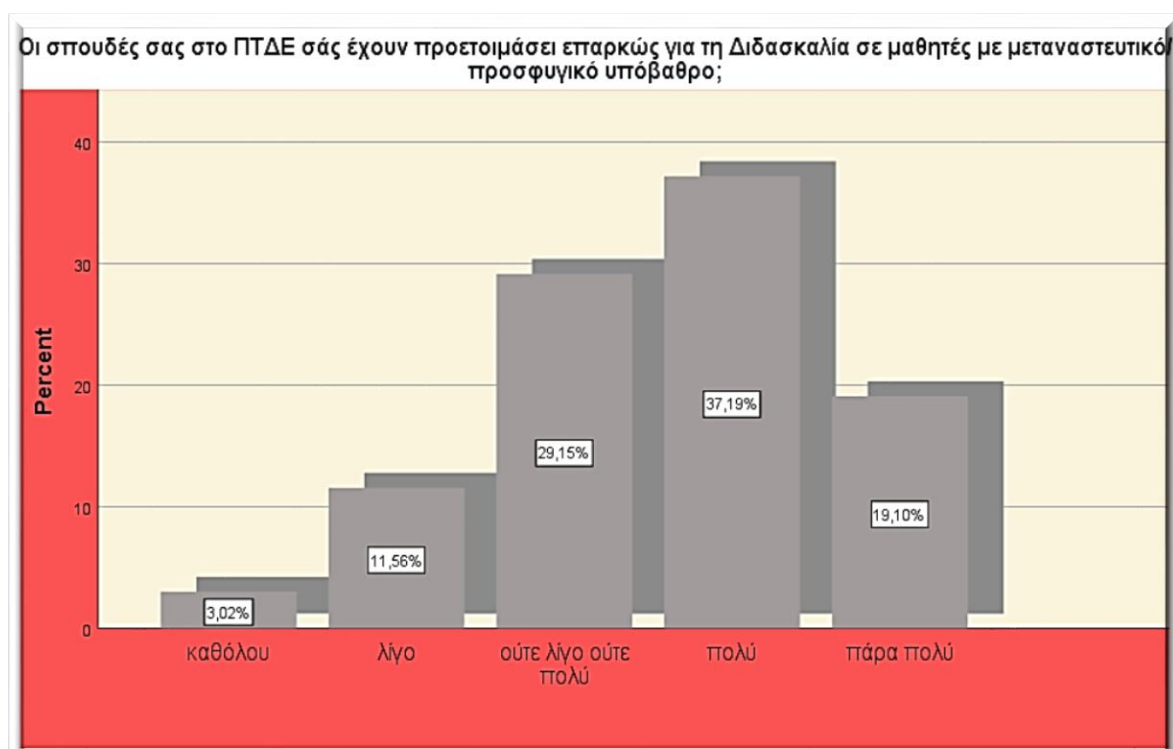


Σχήμα 45. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη Διδασκαλία και Αγωγή στο Ολοήμερο Σχολείο.

Ως προς τη Διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό / προσφυγικό υπόβαθρο το 37,2% (N=74) απάντησε «πολύ», το 29,1% (N = 58) «ούτε λίγο ούτε πολύ», το 19,1% (N=38) «πάρα πολύ», το 11,6% (N=23) «λίγο» και το 3,% (N=6) «καθόλου». Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 75. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη Διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό / προσφυγικό υπόβαθρο.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	6	3,0	3,0
	λίγο	23	11,6	14,6
	ούτε λίγο ούτε πολύ	58	29,1	43,7
	πολύ	74	37,2	80,9
	πάρα πολύ	38	19,1	100,0
	Total	199	100,0	

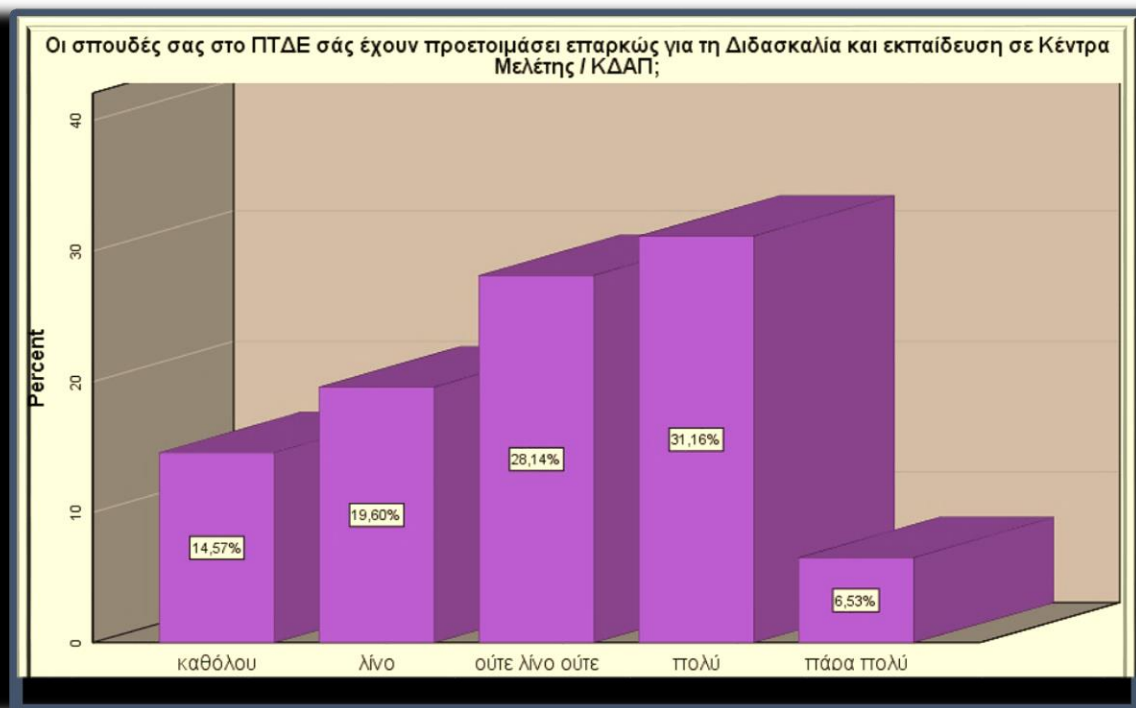


Σχήμα 46. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τούς έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη Διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό / προσφυγικό υπόβαθρο.

Ως προς τη Διδασκαλία και Εκπαίδευση σε Κέντρα Μελέτης ΚΔΑΠ το 31,2% (N=62) απάντησε «πολύ», το 28,1% (N = 56) «ούτε λίγο ούτε πολύ», το 19,6% (N=39) «λίγο», το 14,6% (N=29) «καθόλου» και το 6,5% (N=13) «πάρα πολύ», Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 76. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τούς έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη Διδασκαλία και Εκπαίδευση σε Κέντρα Μελέτης ΚΔΑΠ.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	29	14,6	14,6
	λίγο	39	19,6	34,2
	ούτε λίγο ούτε πολύ	56	28,1	62,3
	πολύ	62	31,2	93,5
	πάρα πολύ	13	6,5	100,0
	Total	199	100,0	

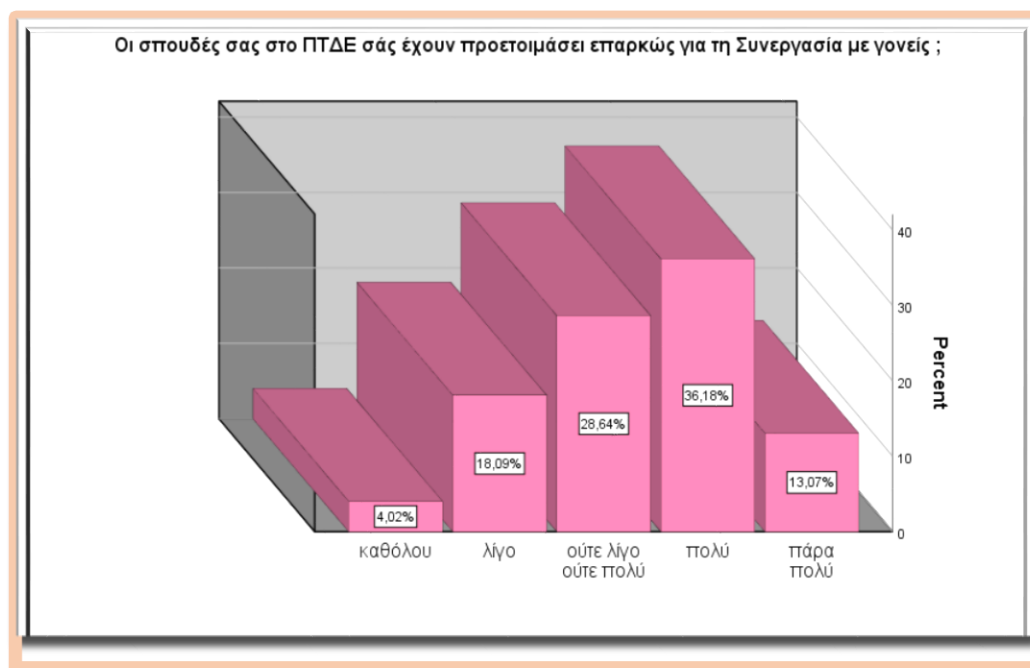


Σχήμα 47. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνότητων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τούς έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη Διδασκαλία και Εκπαίδευση σε Κέντρα Μελέτης ΚΔΑΠ.

Ως προς τη συνεργασία με τους γονείς, το 36,2% (N=72) απάντησε «πολύ», το 28,6% (N = 57) «ούτε λίγο ούτε πολύ», το 18,1% (N=36) «λίγο», το 13,1% (N=26) «πάρα πολύ» και το 4,% (N=8) «καθόλου» Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 77. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τούς έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη συνεργασία με τους γονείς.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	8	4,0	4,0
	λίγο	36	18,1	22,1
	ούτε λίγο ούτε πολύ	57	28,6	50,8
	πολύ	72	36,2	86,9
	πάρα πολύ	26	13,1	100,0
	Total	199	100,0	

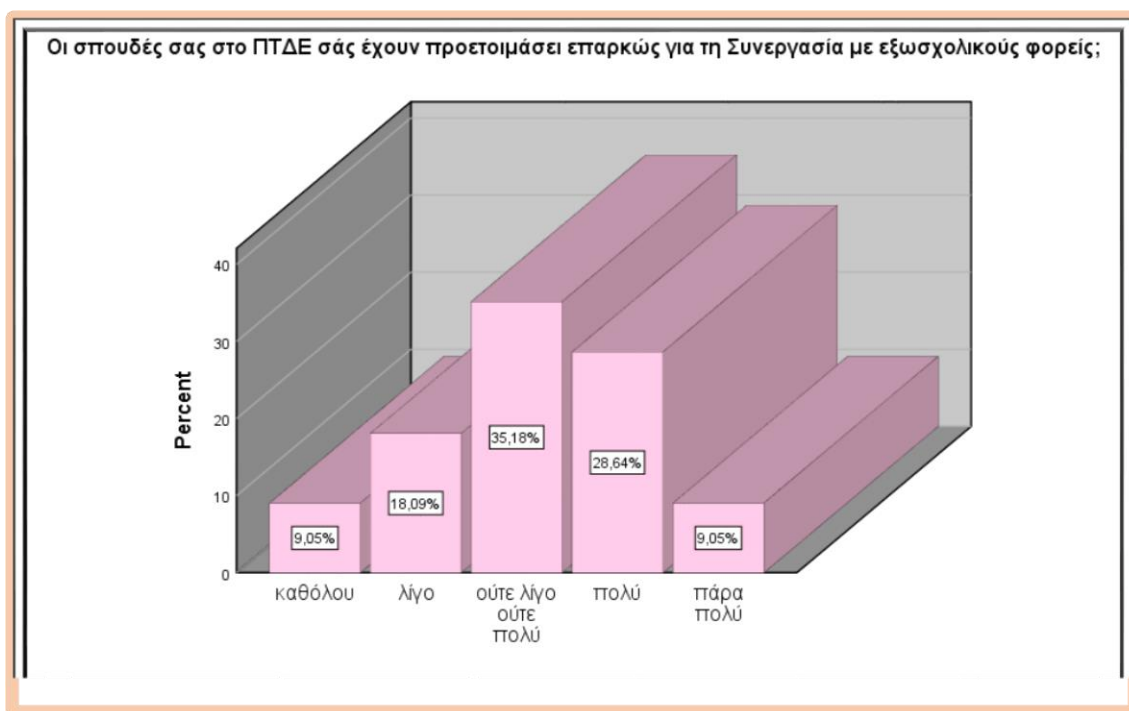


Σχήμα 48. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τούς έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη συνεργασία με τους γονείς.

Ως προς τη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς το 35,2% (N = 70) απάντησε «ούτε λίγο ούτε πολύ», το 28,6% (N=57) «πολύ», το 18,1% (N=36) «λίγο», ενώ «καθόλου» και «πάρα πολύ» συγκέντρωσαν ποσοστό 9% (N=18 ). Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 78. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τούς έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	18	9,0	9,0
	λίγο	36	18,1	27,1
	ούτε λίγο ούτε πολύ	70	35,2	62,3
	πολύ	57	28,6	91,0
	πάρα πολύ	18	9,0	100,0
	Total	199	100,0	

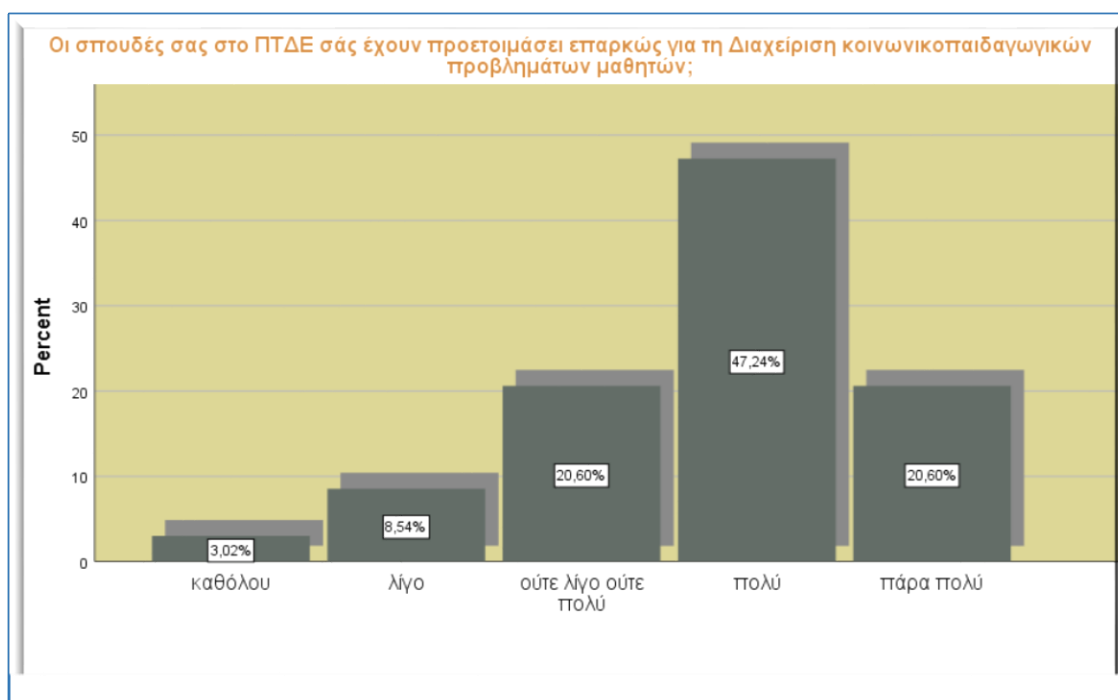


Σχήμα 49. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς.

Τέλος, ως προς τη Διαχείριση κοινωνικο – παιδαγωγικών προβλημάτων των μαθητών το 47,2% (N = 94) απάντησε «πολύ», «πάρα πολύ» και «ούτε λίγο ούτε πολύ» απάντησε το 20,6% (N=41) «λίγο» το 8,5% (N=17) και «καθόλου» το 3,% (N=6). Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

Πίνακας 79. Συχνότητες απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη Διαχείριση Κοινωνικο – παιδαγωγικών προβλημάτων των μαθητών.

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	6	3,0	3,0
	λίγο	17	8,5	11,6
	ούτε λίγο ούτε πολύ	41	20,6	32,2
	πολύ	94	47,2	79,4
	πάρα πολύ	41	20,6	100,0
	Total	199	100,0	



Σχήμα 50. Διαγραμματική παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με το βαθμό που οι σπουδές τούς έχουν προετοιμάσει επαρκώς για τη Διαχείριση Κοινωνικο – παιδαγωγικών προβλημάτων των μαθητών.

#### 7.4. Συσχέτιση απαντήσεων και δημογραφικών στοιχείων.

Επειδή τα δεδομένα μας προέκυψαν από τμήμα ενός ευρύτερου πληθυσμού, προσπαθήσαμε, υπολογίζοντας τα στατιστικά του δείγματος, διά της επαγωγής να βγάλουμε συμπεράσματα για τον πληθυσμό. Στην ενότητα αυτή, λοιπόν, εξετάζεται εάν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων (ανεξάρτητες μεταβλητές) επηρεάζουν τις απόψεις που εξέφρασαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (εξαρτημένες μεταβλητές). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε ότι όλες οι συσχετίσεις είναι ασθενείς (βαθμός συσχέτισης μικρότερος του 0,300). Αυτό σημαίνει ότι η συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές επηρεάζεται και από άλλες μεταβλητές.

Correlations-Spearman's rho		1. Ιδιότητα (Φοιτητής-Φοιτήτρια)	2. Έτος Φοίτησης (4ο, 5ο και άνω)	3. Το ΠΤΔΕ ήταν η πρώτη σας επιλογή στο μηχανογραφικό δελτίο; (Ναι, Όχι)	4. Από ποια κατεύθυνση προέρχεστε (Θεωρητική, Θεχνολογική)	5. Έχετε ήδη στην κατοχή σας κάποιο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης; (Ναι, Όχι)	6. Έχετε αναλάβει την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας; (Ναι, Όχι)	
1. Είστε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός σας;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,008	-0,014	-0,017	0,041	,224**	,155*	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,908	0,849	0,816	0,564	0,001	0,029	
2. Σας ικανοποιεί η σύνδεση θεωρίας και πράξης στο Πρόγραμμα Σπουδών;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,053	0,059	0,034	-0,070	,173*	0,046	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,458	0,406	0,632	0,329	0,015	0,516	
4. Τα προσφερόμενα μαθήματα (υποχρεωτικά και επιλογής) καλύπτουν επαρκώς τις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης;	Βαθμός Συσχέτισης	-,142*	0,020	-0,057	0,089	0,067	0,121	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,046	0,784	0,427	0,210	0,350	0,088	
6. Η θεματολογία και το περιεχόμενο των επιλεγόμενων μαθημάτων καλύπτουν τα ενδιαφέροντά σας;	Βαθμός Συσχέτισης	-,225**	-0,040	-0,068	0,038	-0,007	-0,049	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,001	0,570	0,343	0,590	0,925	0,489	
7. Έχετε τη δυνατότητα να επιλέξετε μαθήματα διαφορετικού έτους;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,113	0,072	0,061	-0,044	0,014	-,158*	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,112	0,312	0,390	0,536	0,840	0,026	
15. Είστε ικανοποιημένος/η από τα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα;	Βαθμός Συσχέτισης	-,272**	0,018	-0,089	0,107	-0,034	-0,123	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,000	0,797	0,211	0,133	0,637	0,084	
16. Τα περιεχόμενα των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών προάγουν την κριτική σκέψη;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,131	0,004	-,153*	-0,024	-0,015	-0,020	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,065	0,953	0,031	0,733	0,835	0,774	
19. Οι μέθοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων αναπτύσσουν το ενδιαφέρον σας για το αντικείμενο των σπουδών σας;	Βαθμός Συσχέτισης	-,166*	0,052	-0,018	-0,013	0,053	0,058	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,019	0,468	0,801	0,859	0,454	0,413	
20. Υποστηρίζεται η διδασκαλία των μαθημάτων από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,016	0,027	-0,026	0,042	0,124	,167*	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,819	0,709	0,712	0,554	0,081	0,019	
21. Είστε ικανοποιημένος/η σε γενικές γραμμές από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,052	0,061	-0,060	0,078	0,047	,146*	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,464	0,394	0,398	0,271	0,509	0,039	
25. Παρακολουθείτε μαθήματα στα οποία η παρουσία δεν είναι υποχρεωτική;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,023	-,160*	-,143*	0,105	-0,025	-0,088	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,743	0,024	0,044	0,139	0,730	0,216	
26. Θα συμφωνούσατε να είναι υποχρεωτική η παρουσία σε έναν προκαθορισμένο επαρκή αριθμό μαθημάτων;	Βαθμός Συσχέτισης	0,003	-0,131	0,070	0,096	-,180*	-0,002	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,970	0,066	0,328	0,176	0,011	0,979	
28. Κρατάτε σημειώσεις στο μάθημα;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,123	-,147*	0,112	-,182*	0,056	0,064	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,084	0,038	0,114	0,010	0,428	0,370	
30. Συμμετέχετε σε συζητήσεις που γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος;	Βαθμός Συσχέτισης	,162*	0,032	0,125	-0,044	0,111	0,034	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,022	0,657	0,079	0,535	0,118	0,633	
32. Σας δίνεται η ευκαιρία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να εκφράζετε την άποψή σας για τον	Βαθμός Συσχέτισης	-,175*	0,036	0,053	0,004	-0,044	-0,015	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,014	0,617	0,461	0,954	0,541	0,829	

τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας;								
33. Ο τρόπος αντιμετώπισης του φαινομένου της αντιγραφής στις εξετάσεις από το Τμήμα σας είναι αυστηρός;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,101	0,081	0,047	-,142*	0,122	0,048	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,155	0,257	0,508	0,046	0,087	0,502	
40. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία/επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος σας; (ώρες συνεργασίας στο γραφείο, επικοινωνία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, e-class)	Βαθμός Συσχέτισης	0,073	-0,056	-0,022	0,135	,148*	0,109	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,306	0,433	0,762	0,058	0,037	0,126	
43. Είστε ικανοποιημένος/η από την ανατροφοδότηση που δίνουν οι διδάσκοντες/ουσες; (π.χ. σχολιασμός εξετάσεων, εργασιών, παρουσιάσεων)	Βαθμός Συσχέτισης	0,052	,142*	-0,021	-0,030	0,075	-,164*	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,467	0,045	0,771	0,670	0,291	0,021	
49. Είστε επαρκώς προετοιμασμένος/η από τις σπουδές σας για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας;	Βαθμός Συσχέτισης	0,006	,156*	-0,050	-0,046	,224**	-0,033	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,937	0,028	0,485	0,517	0,001	0,646	
50. Είστε ικανοποιημένος/η από την εκπαίδευσή σας σε ερευνητικές μεθόδους που αφορούν τις επιπτώσεις της αγωγής και εκπαίδευσης που σπουδάσετε;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,062	0,087	-0,118	-0,035	,195**	-,173*	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,387	0,224	0,096	0,629	0,006	0,014	
51. Το πρόγραμμα σπουδών προσφέρει στους/στις φοιτητές/τριες δυνατότητες συμμετοχής σε ερευνητικές δραστηριότητες/ερευνητικά προγράμματα;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,031	0,111	-0,036	-0,105	-0,106	-,210**	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,664	0,117	0,617	0,142	0,136	0,003	
52. Η αξιολόγησή σας σε κάθε μάθημα του Προγράμματος Σπουδών γίνεται σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που αναφέρονται στο περίγραμμα του μαθήματος;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,093	,146*	0,041	-0,016	0,132	0,044	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,192	0,040	0,566	0,820	0,063	0,540	
53. Θεωρείτε ότι γίνονται αδικίες κατά την αξιολόγηση των μαθημάτων;	Βαθμός Συσχέτισης	0,046	-0,022	-0,015	0,068	-,211**	-0,114	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,522	0,754	0,833	0,341	0,003	0,108	
58. Εσείς πιστεύετε ότι έχετε επιτύχει σε ικανοποιητικό βαθμό τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθημάτων που έχετε περάσει έως τώρα, όπως αυτά αναφέρονται στα αντίστοιχα περιγράμματα στον οδηγό σπουδών;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,090	0,065	0,015	0,109	,174*	-0,034	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,204	0,362	0,837	0,125	0,014	0,636	
60. Το εργαλείο αξιολόγησης (ερωτηματολόγιο)	Βαθμός Συσχέτισης	-0,095	,142*	0,068	-0,080	-0,002	-0,019	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,182	0,045	0,340	0,259	0,980	0,787	



που σας δίνεται διασφαλίζει την ουσιαστική αξιολόγηση των μαθημάτων;								
64. Τα προσφερόμενα μαθήματα σάς προετοιμάζουν επαρκώς, ώστε να ανταπεξέλθετε στις απαιτήσεις της πρακτικής σας άσκησης;	Βαθμός Συσχέτισης	-0,047	-0,004	-0,006	0,081	,190**	0,005	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,509	0,956	0,933	0,257	0,007	0,942	
65. Ο χρόνος της πρακτικής σας άσκησης θα πρέπει: Να ελαττωθεί, να παραμείνει ως έχει, να αυξηθεί	Βαθμός Συσχέτισης	-0,044	-0,126	-0,062	0,016	-,290**	-0,093	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,538	0,077	0,381	0,818	0,000	0,194	
71.4.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΣΧΟΛΙΚΟΥ_ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	Βαθμός Συσχέτισης	-0,065	0,122	-0,092	-,194**	-0,030	-0,049	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,362	0,087	0,198	0,006	0,671	0,496	
71.6.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ_ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ_ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ	Βαθμός Συσχέτισης	-0,070	-0,032	-0,082	-,150*	-0,081	-0,073	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,326	0,652	0,248	0,034	0,256	0,308	
71.7.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ_ΚΕΝΤΡΑ_ΜΕΛΕΤΗΣ	Βαθμός Συσχέτισης	-0,065	0,034	-0,125	-,149*	0,015	-,173*	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,365	0,629	0,079	0,035	0,830	0,014	
71.8.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ_ΜΕ_ΓΟΝΕΙΣ	Βαθμός Συσχέτισης	-0,022	0,012	-0,096	-,280**	-0,056	-0,041	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,759	0,862	0,176	0,000	0,432	0,569	
71.9.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ_ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥΣ_ΦΟΡΕΙΣ	Βαθμός Συσχέτισης	-0,098	0,066	-0,087	-,238**	-0,073	-,162*	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,168	0,356	0,222	0,001	0,303	0,023	
71.10.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΚΟΙΝΟΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ_ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	Βαθμός Συσχέτισης	-0,012	0,022	-0,124	-,151*	-0,056	-0,087	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,871	0,763	0,081	0,034	0,436	0,220	
72. Νιώθετε έτοιμος/η να διδάξετε αυτοδύναμη σε σχολική τάξη;	Βαθμός Συσχέτισης	0,109	0,136	-0,002	-0,002	,197**	-0,043	
	Επίπεδο Σημαντικότητας (p)	0,125	0,056	0,977	0,980	0,005	0,543	
*. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (p<0,05)								
**. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 (p<0,01)								

Πίνακας 80. Συσχέτιση ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών.

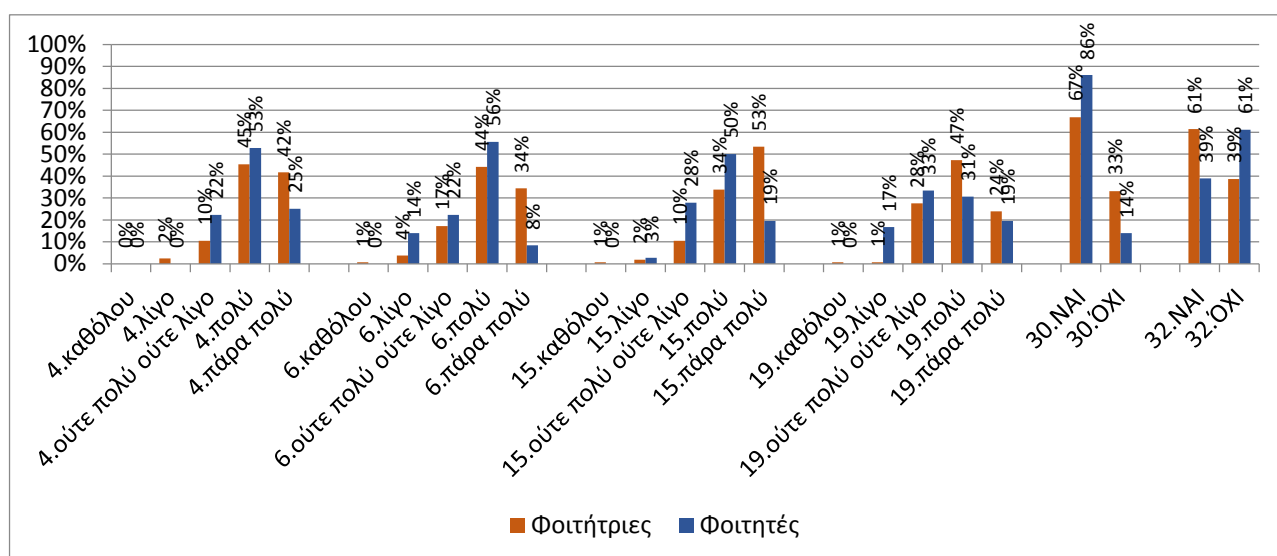
Από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα προέκυψαν τα εξής:

Α) Το φύλο επηρεάζει τις απαντήσεις σχετικά με:

- Το βαθμό που τα προσφερόμενα μαθήματα καλύπτουν τις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης.
- Το βαθμό ικανοποίησης από τα προσφερόμενα μαθήματα επιλογής και τα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα
- Το βαθμό που οι μέθοδοι διδασκαλίας αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους για τις σπουδές
- Στη συμμετοχή τους σε συζητήσεις που γίνονται στα πλαίσια του μαθήματος

- Στη δυνατότητα που τους δίνεται να εκφράζουν την άποψή τους για τη διδασκαλία των μαθημάτων

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε διαγραμματικά τη διαφοροποίηση των απαντήσεων στις ερωτήσεις που επηρεάζονται από το φύλο. Από το γράφημα που ακολουθεί βλέπουμε ότι οι φοιτητές που δηλώνουν μεγάλη ικανοποίηση από τα προσφερόμενα μαθήματα είναι εξίσου ικανοποιημένοι από τη θεματολογία των μαθημάτων επιλογής καθώς και από τα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα. Επίσης, δηλώνουν μικρότερη ικανοποίηση σε σύγκριση με τις φοιτήτριες ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και στη δυνατότητα που τους παρέχετε να εκφράζουν την άποψή τους για τη διδασκαλία των μαθημάτων, ενώ δηλώνουν ότι συμμετέχουν περισσότερο στις συζητήσεις που γίνονται στα πλαίσια του μαθήματος.



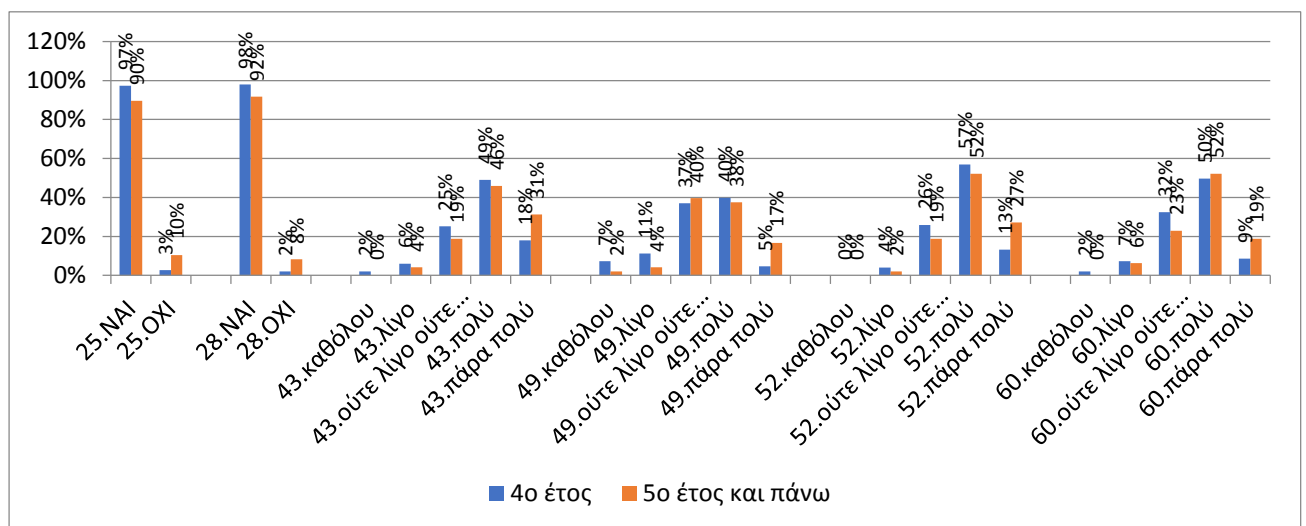
Σχήμα 51. Διαφοροποίηση απαντήσεων με βάση το φύλο

**Β)** Το έτος σπουδών επηρεάζει τις απαντήσεις σχετικά με:

- Την παρακολούθηση μαθημάτων που δεν έχουν υποχρεωτική παρουσία.
- Τις σημειώσεις που κρατάνε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.
- Την ανατροφοδότηση που παρέχουν οι διδάσκοντες/ουσες.
- Εάν οι σπουδές τους έχουν προετοιμάσει για την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας.
- Εάν η αξιολόγησή τους γίνεται σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

- Εάν το ερωτηματολόγιο που τους δίνεται διασφαλίζει την ουσιαστική αξιολόγηση των μαθημάτων.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε διαγραμματικά τη διαφοροποίηση των απαντήσεων στις ερωτήσεις που επηρεάζονται από το έτος σπουδών. Από το γράφημα που ακολουθεί βλέπουμε ότι οι τεταρτοετείς φοιτητές είναι περισσότερο επιμελείς, παρακολουθούν μαθήματα των οποίων δεν είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση και κρατούν σημειώσεις. Αντιθέτως, οι άνω του πέμπτου έτους φοιτητές/τριες δήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ανατροφοδότηση που παρέχουν οι διδάσκοντες/ουσες, την αξιολόγησή τους, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των μαθημάτων. Τέλος, δηλώνουν περισσότερο προετοιμασμένοι από τις σπουδές τους για την εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας.



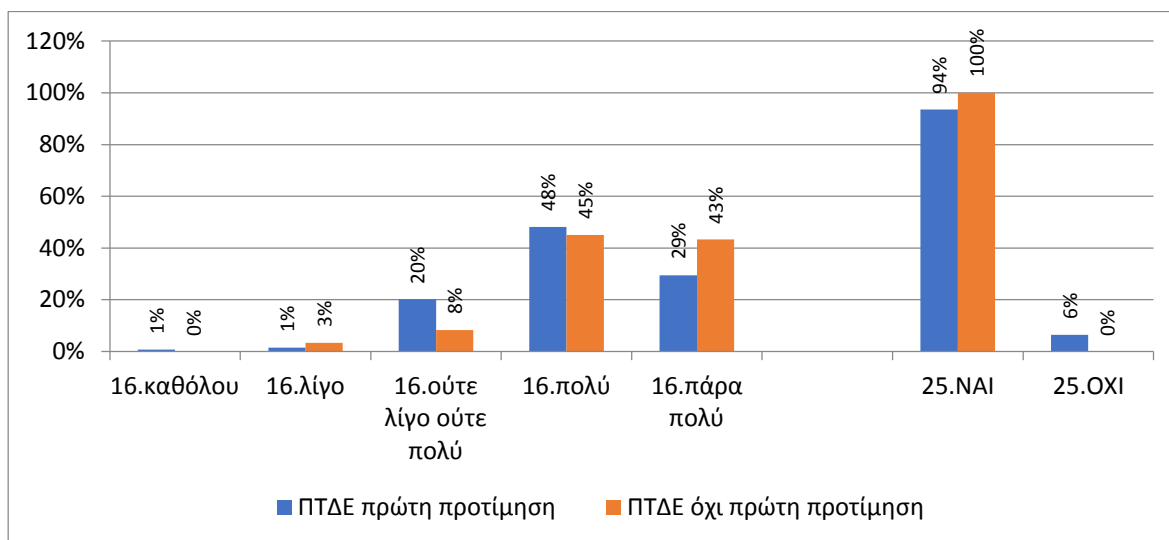
Σχήμα 52. Διαφοροποίηση απαντήσεων με βάση το έτος σπουδών

Γ) Η σειρά επιλογής του ΠΤΔΕ στο Μηχανογραφικό δελτίο επηρεάζει τις εξής απόψεις των ερωτηθέντων:

- Το βαθμό που το πρόγραμμα σπουδών προάγει την κριτική σκέψη
- Την παρακολούθηση μαθημάτων με μη υποχρεωτική παρουσία.

Από τη διαγραμματική αποτύπωση της διαφοροποίησης των απαντήσεων στις ερωτήσεις που επηρεάζονται από το έτος σπουδών βλέπουμε ότι οι φοιτητές/τριες που δεν είχαν το ΠΤΔΕ ως πρώτη επιλογή παρακολουθούν μαθήματα με μη υποχρεωτική

παρουσία και κρίνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι το πρόγραμμα σπουδών προάγει την κριτική σκέψη.



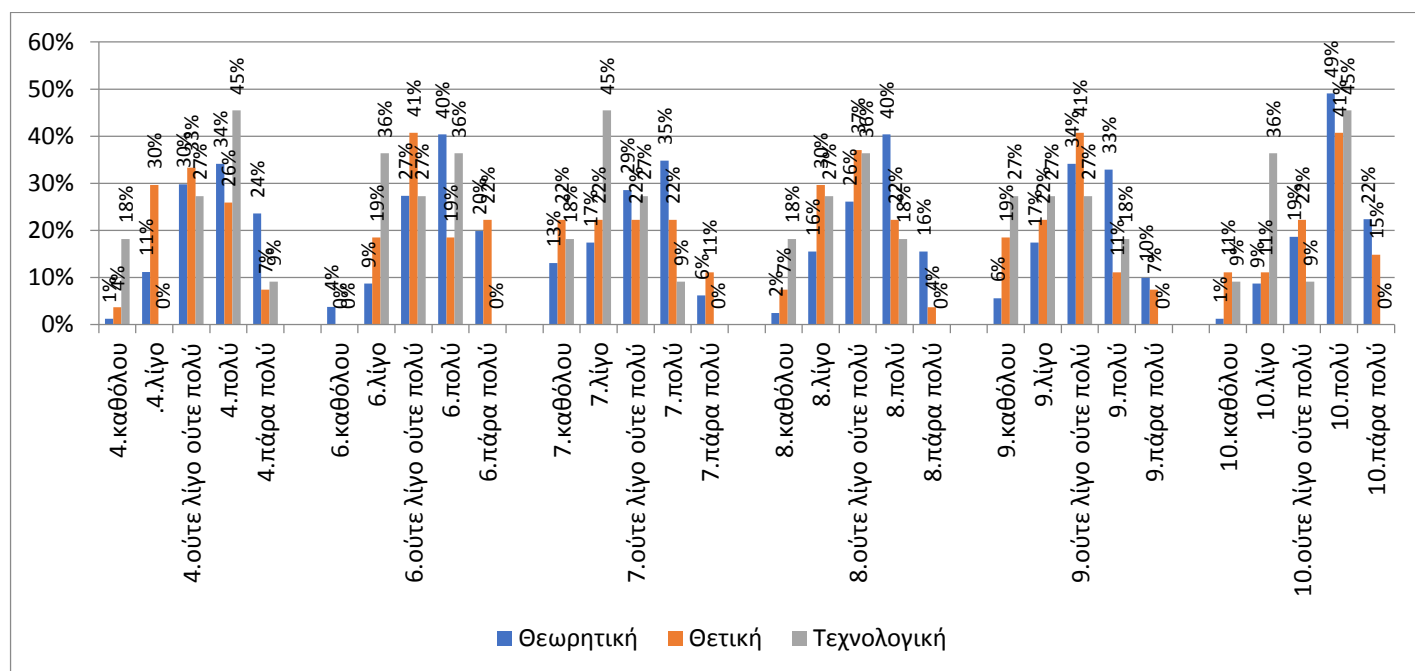
Σχήμα 53. Διαφοροποίηση απαντήσεων με βάση τη σειρά προτίμησης του ΠΤΔΕ στο μηχανογραφικό

Δ) Η κατεύθυνση που ακολούθησαν στο σχολείο επηρεάζει τις εξής απόψεις των φοιτητών/τριών:

- Εάν κρατάνε σημειώσεις στα μαθήματα.
- Εάν ο τρόπος αντιμετώπισης της αντιγραφής στο Τμήμα είναι αυστηρός
- Εάν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς από τις σπουδές τους για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.
- Εάν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς από τις σπουδές τους για τη διδασκαλία σε μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές.
- Εάν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς από τις σπουδές τους για τη διδασκαλία σε ΚΔΑΠ.
- Εάν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς από τις σπουδές τους για τη συνεργασία με τους γονείς.
- Εάν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς από τις σπουδές τους για τη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς.
- Εάν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς από τις σπουδές τους για την αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων.

Με βάση τα αποτελέσματα που πήραμε από τη συσχέτιση κατεύθυνσης και απαντήσεων, παρατηρούμε ότι οι φοιτητές/τριες που προέρχονται από τη θεωρητική κα-

τεύθυνση δηλώνουν καλύτερα προετοιμασμένοι να διδάξουν σε ΚΔΑΠ και σε πρόσφυγες μαθητές, να συνεργαστούν με γονείς και εξωσχολικούς φορείς και να διαχειριστούν κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα των μαθητών. Αντιθέτως λιγότερο ικανοποιημένοι και προετοιμασμένοι φαίνεται ότι είναι όσοι προέρχονται από την τεχνολογική κατεύθυνση. Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.

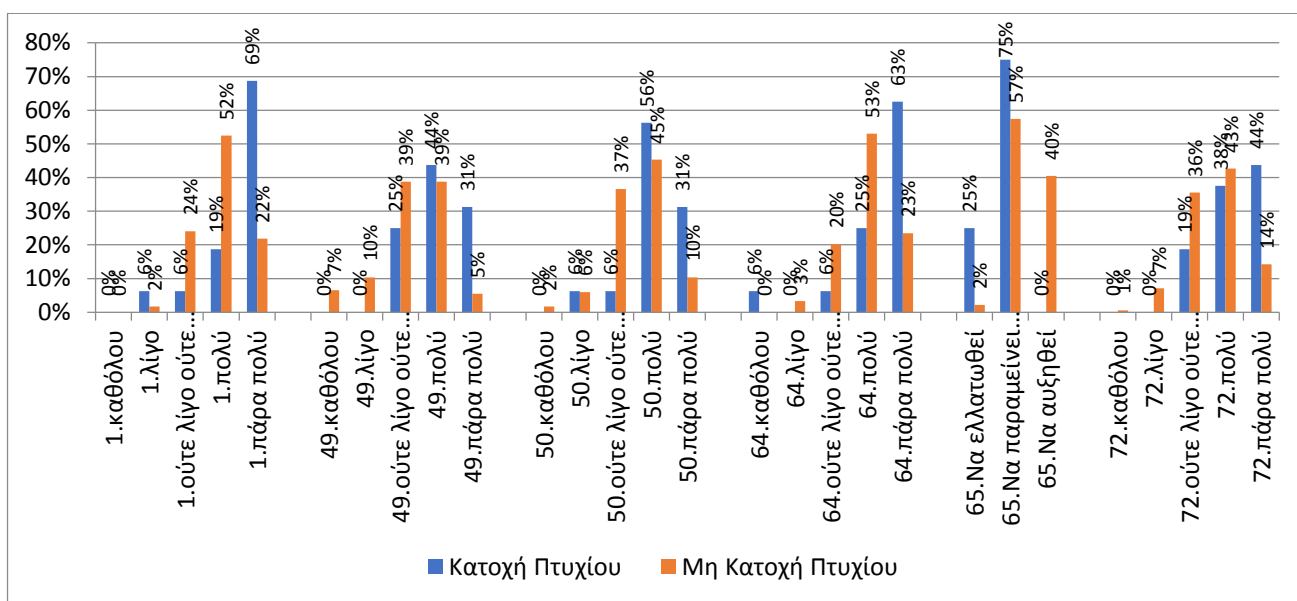


Σχήμα 54. Διαφοροποίηση απαντήσεων με βάση την κατεύθυνση

Ε) Η κατοχή άλλου πτυχίου επηρεάζει τις εξής απόψεις των φοιτητών/τριών:

- Την ικανοποίησή τους από την ποιότητα του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών.
- Την ετοιμότητα για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας.
- Την ικανοποίησή τους από την εκπαίδευσή τους σε ερευνητικές μεθόδους που αφορούν τις επιστήμες της αγωγής.
- Το βαθμό που τα προσφερόμενα μαθήματα τους προετοιμάζουν για την πρακτική άσκηση
- Το χρόνο διάρκειας της πρακτικής άσκησης.
- Το βαθμό ετοιμότητας για αυτοδύναμη διδασκαλία στην τάξη.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που πήραμε από τη συσχέτιση κατοχής ή μη άλλου πτυχίου και απαντήσεων, παρατηρούμε ότι οι φοιτητές/τριες που έχουν ήδη κάποιο πτυχίο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την ποιότητα του περιεχομένου σπουδών, την εκπαίδευσή τους στην ερευνητική μεθοδολογία που αφορά στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης και δηλώνουν περισσότερο επαρκείς για αυτοδύναμη διδασκαλία σε σχολείο, καθώς και για την ανάληψη εκπόνησης πτυχιακής εργασίας. Επίσης, κρίνουν ότι τα προσφερόμενα μαθήματα τούς προετοιμάζουν επαρκώς για την πρακτική τους άσκηση, ο χρόνος της οποίας θεωρούν ότι πρέπει να παραμείνει ως έχει. Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.



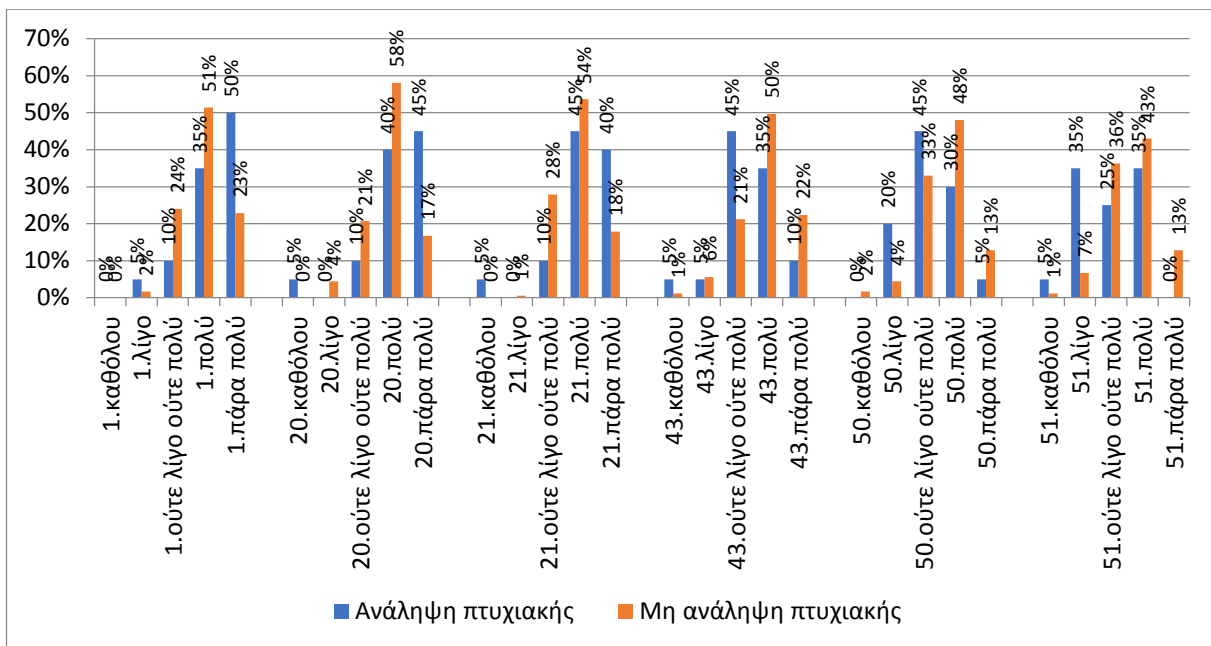
Σχήμα 55. Διαφοροποίηση απαντήσεων με βάση την κατοχή ή μη άλλου πτυχίου

**Στ)** Η εκπόνηση ή μη πτυχιακής εργασίας επηρεάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στις εξής ερωτήσεις:

- Το βαθμό ικανοποίησης από την ποιότητα του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών.
- Το βαθμό που η διδασκαλία υποστηρίζεται από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες.
- Την ικανοποίηση από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων.
- Την ικανοποίηση από την ανατροφοδότηση που δίνουν οι διδάσκοντες/ουσες.

- Την ικανοποίηση από την εκπαίδευσή τους σε ερευνητικές μεθόδους που αφορούν στις επιστήμες της αγωγής.
- Εάν το πρόγραμμα σπουδών τους προσφέρει δυνατότητες συμμετοχής σε ερευνητικά προγράμματα.

Με βάση τα αποτελέσματα που πήραμε από τη συσχέτιση ανάληψης ή μη πτυχιακής εργασίας και απαντήσεων, παρατηρούμε ότι οι φοιτητές/τριες έχουν θετική άποψη για την ποιότητα του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, την ποιότητα της διδασκαλίας και την υποστήριξή της από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες. Ωστόσο δεν είναι το ίδιο ικανοποιημένοι από την ανατροφοδότηση που δίνουν οι διδάσκοντες, τις δυνατότητες που προσφέρει το τμήμα να συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα και την εκπαίδευσή τους σε ερευνητικές μεθόδους. Ακολουθεί το σχετικό γράφημα.



Σχήμα 56. Διαφοροποίηση απαντήσεων με βάση την ανάληψη ή μη πτυχιακής εργασίας.

## 7.5. Συσχέτιση των απαντήσεων.

Μετά τη σύγκριση ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, προσπαθήσαμε να κάνουμε μία συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων (εξαρτημένες μεταβλητές) εφαρμόζοντας το βαθμό συσχέτισης του Spearman. Αρχικά εξετάσαμε τη συσχέτιση Προγράμματος Σπουδών και διδακτικής ετοιμότητας των φοιτητών/τριών. Τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί, δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση από το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών, τα προσφερόμενα μαθήματα και τη θεματολογία τους με την ετοιμότητά τους να διδάξουν αυτοδύναμα και να διαχειριστούν διάφορες καταστάσεις των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση από τη σύνδεση θεωρίας και πράξης τόσο περισσότερο οι φοιτητές/τριες νιώθουν ότι έχουν αποκτήσει κατάρτιση και είναι έτοιμοι να διαχειριστούν την τάξη, να συνεργαστούν με γονείς και εξωσχολικούς φορείς, να διδάξουν σε ολόημερο, να αντιμετωπίσουν κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα των μαθητών και να τους αξιολογήσουν.

Πίνακας 81. Συσχέτιση Προγράμματος Σπουδών και Παιδαγωγικής- Διδακτικής ετοιμότητας.

Correlations								
ΠΠΣ/Ετοιμότητα διδασκαλίας			1.Είστε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός σας;	2. Σας ικανοποιεί η σύνδεση θεωρίας και πράξης στο Πρόγραμμα Σπουδών;	3.Οι πληροφορίες που εμπεριέχονται στα περιγράμματα των μαθημάτων του οδηγού σπουδών είναι σαφείς και πλήρεις;	4. Τα προσφερόμενα μαθήματα (υποχρεωτικά και επιλογής) καλύπτουν επαρκώς τις επισημής της αγωγής και εκπαίδευσης;	5. Η αναλογία υποχρεωτικών μαθημάτων και μαθημάτων επιλογής είναι ικανοποιητική;	6. Η θεματολογία και το περιεχόμενο των επιλεγόμενων μαθημάτων καλύπτουν τα ενδιαφέροντά σας;
69. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας συμβάλλουν στην επιστημονική σας κατάρτιση όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου;	Correlation Coefficient		,294**	,367**	,238**	,367**	,311**	,252**
		Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000
		N	199	199	199	199	199	199
	70. Νιώθετε κατάλληλα και επαρκώς προετοιμασμένος/η από τις σπουδές σας	Correlation Coefficient	,234**	,292**	,194**	,246**	,277**	,264**
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	0,006	0,000	0,000	0,000
		N	199	199	199	199	199	199



να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)							
71.1.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΤΗΣ_ΤΑΞΗΣ	Correlation Coefficient	,221**	,371**	,231**	,204**	0,104	,178*
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,000	0,001	0,004	0,142	0,012
	N	199	199	199	199	199	199
71.2.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ_ΜΑΘΗΤΩΝ	Correlation Coefficient	,216**	,261**	,237**	0,078	0,061	,185**
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,000	0,001	0,272	0,391	0,009
	N	199	199	199	199	199	199
71.5.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ_ΟΛΟΗΜΕΡΟ	Correlation Coefficient	0,128	,278**	,247**	0,122	0,071	0,125
	Sig. (2-tailed)	0,071	0,000	0,000	0,086	0,316	0,078
	N	199	199	199	199	199	199
71.8.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ_ΜΕ_ΓΟΝΕΙΣ	Correlation Coefficient	,192**	,295**	,181*	0,092	0,014	0,106
	Sig. (2-tailed)	0,007	0,000	0,011	0,196	0,839	0,136
	N	199	199	199	199	199	199
71.9.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ_ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥΣ_ΦΟΡΕΙΣ	Correlation Coefficient	0,108	,258**	,178*	0,060	-0,016	,171*
	Sig. (2-tailed)	0,130	0,000	0,012	0,399	0,826	0,016
	N	199	199	199	199	199	199
71.10.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΚΟΙΝΟΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ_ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	Correlation Coefficient	,267**	,354**	,248**	,180*	,178*	,266**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,011	0,012	0,000
	N	199	199	199	199	199	199
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							
ισχυρές (>0,250) και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,01 σχέσεις							

Στη συνέχεια προσπαθήσαμε να δούμε εάν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ποιότητα της διδασκαλίας και στη διδακτική/παιδαγωγική ετοιμότητα των φοιτητών/τριών. Τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί, δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες που δήλωσαν ότι οι διδάσκοντες/ουσες αξιοποιούν ενδιαφέρουσες μεθόδους διδασκαλίας που ενεργοποιούν τη συμμετοχή τους και υποστηρίζουν τη διδασκαλία με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες πιστεύουν ότι έχουν αποκτήσει περισσότερη κατάρτιση ως προς τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού, νιώθουν έτοιμοι να διαχειριστούν την

τάξη και τον διδακτικό χρόνο και να αντιμετωπίσουν κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα των μαθητών. Η χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας τους προετοιμάζει, ώστε και οι ίδιοι να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και να νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν σε πρόσφυγες μαθητές, στο ολόήμερο και σε κέντρα μελέτης.

Πίνακας 82. Συσχέτιση Διδασκόντων και Παιδαγωγικής- Διδακτικής ετοιμότητας.

### Correlations

Διδάσκοντες/παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση			17. Οι διδάσκοντες/ουσες του Τμήματος είναι σε γενικές γραμμές κατάλληλα προετοιμασμένοι στα μαθήματά τους;	18. Αξιοποιούν οι διδάσκοντες/ουσες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους, πέρα από την παραδοσιακή διάλεξη;	19. Οι μέθοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων αναπτύσσουν το ενδιαφέρον σας για το αντικείμενο των σπουδών σας;	20. Υποστηρίζεται η διδασκαλία των μαθημάτων από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες;	21. Είστε ικανοποιημένος/η σε γενικές γραμμές από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων;	22. Δημιουργούν οι διδάσκοντες/ουσες συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών/τριών στις διδασκαλίες τους;
69. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας συμβάλλουν στην επιστημονική σας κατάρτιση όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου;	Correlation Coefficient		,224**	,307**	,379**	,324**	,292**	,263**
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N		199	199	199	199	199	199
	Correlation Coefficient		,213**	0,137	,272**	,300**	,231**	,193**
	Sig. (2-tailed)		0,002	0,053	0,000	0,000	0,001	0,006
	N		199	199	199	199	199	199
	Correlation Coefficient		,251**	,195**	,335**	,299**	,253**	,254**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,006	0,000	0,000	0,000	0,000
	N		199	199	199	199	199	199
71.1.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ_ΤΗΣ_ΤΑΞΗΣ	Correlation Coefficient		,300**	,237**	,212**	,220**	,224**	,200**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,001	0,003	0,002	0,001	0,005
	N		199	199	199	199	199	199
71.2.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ_ΓΙΑ_ΑΕΙΟΛΟΓΗΣΗ_ΜΑΘΗΤΩΝ	Correlation Coefficient		,251**	,195**	,335**	,299**	,253**	,254**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,006	0,000	0,000	0,000	0,000
	N		199	199	199	199	199	199

71.3.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑ-ΣΙΑ ΓΙΑ ΔΙΑ-ΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙ-ΔΑΚΤΙΚΟY_ΧΡΟ-ΝΟΥ	Correlation Coefficient	,327**	,272**	,234**	,186**	,311**	,213**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,001	0,009	0,000	0,003
	N	199	199	199	199	199	199
71.5.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑ-ΣΙΑ ΓΙΑ ΔΙ-ΔΑΣΚΑΛΙΑ Ο-ΛΟΗΜΕΡΟ	Correlation Coefficient	0,132	,267**	,227**	0,139	,141*	,188**
	Sig. (2-tailed)	0,064	0,000	0,001	0,051	0,047	0,008
	N	199	199	199	199	199	199
71.6.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΔΙ-ΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΤΑ-ΝΑΣΤΕΣ ΠΡΟ-ΣΦΥΓΕΣ	Correlation Coefficient	,265**	,174*	,290**	,171*	,189**	0,128
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,014	0,000	0,016	0,007	0,072
	N	199	199	199	199	199	199
71.7.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑ-ΣΙΑ ΓΙΑ ΔΙ-ΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΕ-ΝΤΡΑ ΜΕΛΕ-ΤΗΣ	Correlation Coefficient	,164*	,217**	,271**	,182*	,197**	0,102
	Sig. (2-tailed)	0,021	0,002	0,000	0,010	0,005	0,151
	N	199	199	199	199	199	199
71.9.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑ-ΣΙΑ ΓΙΑ ΣΥ-ΝΕΡΓΑΣΙΑ Ε-ΞΩΣΧΟΛΙ-ΚΟΥΣ_ΦΟ-ΡΕΙΣ	Correlation Coefficient	,256**	,240**	,301**	,162*	,208**	,184**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,001	0,000	0,022	0,003	0,009
	N	199	199	199	199	199	199
71.10.ΠΡΟΕ-ΤΟΙΜΑ-ΣΙΑ ΓΙΑ ΔΙΑ-ΧΕΙΡΙΣΗ ΚΟΙ-ΝΟΝΙΚΟΠΑΙ-ΔΑΓΩΓΙ-ΚΩΝ ΠΡΟ-ΒΛΗΜΑΤΩΝ	Correlation Coefficient	,272**	,140*	,285**	,277**	,250**	,227**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,048	0,000	0,000	0,000	0,001
	N	199	199	199	199	199	199
72. Νιώθετε έ-τοιμος/η να δι-δάξετε αυτοδύ-ναμα σε σχολική τάξη;	Correlation Coefficient	,260**	0,121	,226**	,210**	,224**	,213**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,088	0,001	0,003	0,002	0,003
	N	199	199	199	199	199	199
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							

Τέλος, επιχειρήθηκε να φανεί η συσχέτιση μεταξύ πρακτικής άσκησης και διδασκτικής/παιδαγωγικής ετοιμότητας. Τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί, δείχνουν κι εδώ ότι υπάρχει θετική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες, οι οποίοι δήλωσαν ότι η πρακτική άσκηση τους βοηθάει να αποκτήσουν επαγγελματική ταυτότητα και τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών συνέβαλαν στο να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της, φαίνεται ότι νιώθουν προετοιμασμένοι να διδάξουν αυτοδύναμα σε τάξη, να εντάξουν τις ΤΕΠ στη διδασκαλία τους,

να διδάξουν σε ΚΔΑΠ και ολοήμερο σχολείο, να διαχειριστούν κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα των μαθητών και να συνεργαστούν με τους γονείς. Αρνητική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην αναγκαιότητα για αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών και στην παιδαγωγική/διδασκτική ετοιμότητα που δηλώνουν ότι έχουν οι φοιτητές/τριες. Όσο περισσότερο πιστεύουν ότι απαιτούνται αλλαγές τόσο μικρότερη ετοιμότητα δήλωσαν ότι έχουν. Αρνητική είναι και η συσχέτιση μεταξύ αναγκαιότητας για αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού, τάξης και διδακτικού χρόνου, διδασκαλίας σε μετανάστες και συνεργασίας με εξωσχολικούς φορείς.

Πίνακας 83. Συσχέτιση Πρακτικής Άσκησης και Παιδαγωγικής- Διδακτικής ετοιμότητας.

Correlations								
Πρακτική άσκηση/ετοιμότητα διδασκαλίας			62. Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την Πρακτική Άσκηση για την επαγγελματική σας κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας;	63. Είστε ικανοποιημένος/η από την οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης στο Τμήμα σας;	64. Τα προσφερόμενα μαθήματα σας προετοιμάζουν επαρκώς, ώστε να αντεπεξέλθετε στις απαιτήσεις της πρακτικής σας άσκησης;	65. Ο χρόνος της πρακτικής σας άσκησης θα πρέπει: Να ελαττωθεί, να παραμείνει ως έχει, να αυξηθεί	66. Με βάση τη μέχρι τώρα εμπειρία σας από την πρακτική άσκηση θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών;	68. Πότε θα προτιμούσατε να ξεκινά η πρακτική άσκηση;
69. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας συμβάλλουν στην επιστημονική σας κατάρτιση όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου;	Correlation Coefficient		,275**	,190**	,287**	-0,031	-,219**	0,014
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,007	0,000	0,666	0,002	0,844
	N		199	199	199	199	199	199
	Correlation Coefficient		0,122	,181*	,280**	0,011	-0,083	-0,010
	Sig. (2-tailed)		0,087	0,011	0,000	0,879	0,244	0,889
	N		199	199	199	199	199	199
	Correlation Coefficient		,210**	,242**	,326**	-0,064	-,177*	0,021
	Sig. (2-tailed)		0,003	0,001	0,000	0,366	0,012	0,772
	N		199	199	199	199	199	199

71.5.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑ-ΣΙΑ ΓΙΑ ΔΙ-ΔΑΣΚΑΛΙΑ Ο-ΛΟΗΜΕΡΟ	Correlation Coefficient	0,058	,254**	,257**	-0,067	-0,089	-0,019
	Sig. (2-tailed)	0,416	0,000	0,000	0,349	0,213	0,785
	N	199	199	199	199	199	199
71.7.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑ-ΣΙΑ ΓΙΑ ΔΙ-ΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΕ-ΝΤΡΑ ΜΕΛΕΤΗΣ	Correlation Coefficient	0,116	,201**	,265**	-0,037	-0,094	0,007
	Sig. (2-tailed)	0,104	0,004	0,000	0,603	0,188	0,925
	N	199	199	199	199	199	199
71.8.ΠΡΟΕΤΟΙΜΑ-ΣΙΑ ΓΙΑ ΣΥ-ΝΕΡΓΑ-ΣΙΑ ΜΕ ΓΟ-ΝΕΙΣ	Correlation Coefficient	,148*	,267**	,213**	-0,014	-0,138	0,081
	Sig. (2-tailed)	0,037	0,000	0,003	0,848	0,051	0,255
	N	199	199	199	199	199	199
71.10.ΠΡΟΕ-ΤΟΙΜΑ-ΣΙΑ ΓΙΑ ΔΙΑ-ΧΕΙΡΙΣΗ ΚΟΙ-ΝΟΝΙΚΟΠΑΙ-ΔΑΓΩΓΙ-ΚΩΝ ΠΡΟ-ΒΛΗΜΑΤΩΝ	Correlation Coefficient	,224**	,245**	,260**	0,019	-,185**	0,066
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	0,000	0,793	0,009	0,356
	N	199	199	199	199	199	199
72. Νιώθετε έ-τοιμος/η να δι-δάξετε αυτοδύ-ναμα σε σχολική τάξη;	Correlation Coefficient	0,114	,219**	,318**	-0,103	-0,089	0,072
	Sig. (2-tailed)	0,109	0,002	0,000	0,149	0,214	0,313
	N	199	199	199	199	199	199
**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							

Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνήσουμε αν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των δηλώσεων των φοιτητών/τριών ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία εφαρμόσαμε το t test (παράρτημα Β'). Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στις παρακάτω δηλώσεις: οι φοιτητές είναι περισσότερο απαιτητικοί από τη θεματολογία και το περιεχόμενο των μαθημάτων και καλύπτονται πιο δύσκολα τα ενδιαφέροντά τους (mean=3,58) σε σύγκριση με τις φοιτήτριες (mean=4,09) (t=3.320, p=0,001) ενώ δηλώνουν μικρότερη ικανοποίηση από τα Ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα (mean=3,86) σε σύγκριση με τις φοιτήτριες (mean=4,38) (t=3,602, p= 0,000 ) αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας των μαθημάτων και το βαθμό που εκείνες αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο των σπουδών τους (φοιτητές: mean=3,50/ φοιτήτριες: mean=3,94, t=2,928 p=0,004).

Όσοι/ες φοιτητές/τριες είχαν το ΠΤΔΕ ως πρώτη τους επιλογή φαίνεται έχουν μικρότερη ικανοποίηση από το βαθμό που τα περιεχόμενα των μαθημάτων προάγουν

την κριτική σκέψη ( $\text{mean}=4,04$ ) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ( $\text{mean}=4,28$ ) ( $t= -1,993$ ,  $p=0,048$ ).

Η κατοχή άλλου πτυχίου επιδρά στατιστικά σημαντικά στις δηλώσεις που αφορούν στη διπλωματική εργασία ( $t=3,263$   $p=0,001$ ), τις ερευνητικές μεθόδους ( $t=2,578$ ,  $p=0,011$ ), την αυτοδύναμη διδασκαλία ( $t= 2,895$ ,  $p= 0,004$ ) και τις αδικίες στην αξιολόγηση των μαθημάτων ( $t= -2,888$ ,  $p= 0,004$ ). Όσοι έχουν πτυχίο δηλώνουν καλύτερα προετοιμασμένοι για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας ( $\text{mean}=4,06$ ) σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν ( $\text{mean}=3,26$ ), μικρότερη ικανοποίηση από τις ερευνητικές μεθόδους ( $\text{mean}=3,57$ ) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ( $\text{mean}=4,13$ ) και μεγαλύτερη ετοιμότητα για αυτοδύναμη διδασκαλία ( $\text{mean}=4,25$ ) σε σύγκριση με τους μη κατέχοντες ( $\text{mean}=3,62$ ). Τέλος, όσοι δεν έχουν πτυχίο θεωρούν ότι γίνονται περισσότερες αδικίες στην αξιολόγηση των μαθημάτων ( $\text{mean}=3,37$ ) σε σύγκριση με όσους κατέχουν πτυχίο ( $\text{mean}=2,56$ ).

Η ανάληψη πτυχιακής εργασίας επιδρά στατιστικά σημαντικά στις δηλώσεις που αφορούν στην εκπαίδευσή τους στην ερευνητική μεθοδολογία ( $t=-2,399$ ,  $p=0,017$ ), καθώς και στις δυνατότητες που προσφέρει το Τμήμα να συμμετέχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες ( $t=- 3,476$ ,  $p= 0,001$ ). Βρέθηκε ότι όσοι έχουν αναλάβει πτυχιακή εργασία δηλώνουν λιγότερο προετοιμασμένοι στην ερευνητική μεθοδολογία ( $\text{mean}=3,20$ ) έναντι όσων δεν έχουν αναλάβει ( $\text{mean}=3,66$ ) και πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν προσφέρει πολλές δυνατότητες για συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα ( $\text{mean}=2,90$ ) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ( $\text{mean}=3,60$ ).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση που έχει το έτος σπουδών στις δηλώσεις των φοιτητών εφαρμόστηκε ο παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Oneway ANOVA (παράρτημα Β'). Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο έτος σπουδών και στις δηλώσεις για το βαθμό που η αξιολόγηση των μαθημάτων γίνεται σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ( $F=3,945$ ,  $p=0,048$ ) και την αποτελεσματικότητα του ερευνητικού εργαλείου ( $F=3,921$ ,  $p=0,049$ ). Οι φοιτητές που βρίσκονται στο 4<sup>ο</sup> έτος δηλώνουν μικρότερη ικανοποίηση από το ερευνητικό εργαλείο ( $\text{mean}=3,56$ ) έναντι εκείνων που βρίσκονται στο 5<sup>ο</sup> και άνω έτος σπουδών ( $\text{mean}=3,83$ ), αλλά και από την αξιολόγησή τους στα μαθήματα ( $\text{mean}=3,81$ ).

Από τον παραμετρικό στατιστικό έλεγχο Oneway ANOVA φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F=3,177$ ,  $p=0,044$ ) ανάμεσα στην κατεύθυνση από την οποία προέρχονται οι φοιτητές/τριες και στις δηλώσεις τους για το βαθμό επίτευξης

των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όσοι προέρχονται από τη θεωρητική κατεύθυνση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $\text{mean}=3,89$ ) ότι η αξιολόγησή τους γίνεται σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ακολουθούν όσοι προέρχονται από τη Θετική κατεύθυνση ( $\text{mean}=3,77$ ) και τελευταίοι είναι όσοι προέρχονται από την τεχνολογική κατεύθυνση ( $\text{mean}=3,73$ ).

Προκειμένου να διαπιστώσουμε την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου μας εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο  $\chi^2$  test (chi square test) (παράρτημα Β'). Από την ανάλυση φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στο φύλο και στη δυνατότητα που δίνεται να εκφράζουν τις απόψεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας ( $p=0,003$ ), δηλαδή η συχνότητα που οι φοιτητές απαντούν ναι ή όχι αναμένεται να είναι διαφορετική από τη συχνότητα που απαντούν ναι ή όχι οι φοιτήτριες. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλλο υπάρχει, επίσης, στην ετοιμότητα για τη Διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού ( $p=0,032$ ) και τη συμμετοχή στις συζητήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος ( $p=0,022$ ). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στην κατεύθυνση που είχαν επιλέξει στο σχολείο και στην ετοιμότητά τους να διδάξουν σε μετανάστες μαθητές ( $p=0,037$ ), να διαχειριστούν το σχολικό εκφοβισμό ( $p=0,000$ ). Οι φοιτητές/τριες που είχαν το ΠΤΔΕ ως πρώτη επιλογή φαίνεται ότι παρακολουθούν περισσότερα μαθήματα με μη υποχρεωτική παρουσία ( $p=0,044$ ), ενώ εκείνοι που κατέχουν άλλο πτυχίο δείχνουν να διαφωνούν περισσότερο στην καθιέρωση υποχρεωτικής παρακολούθησης σε κάποια μαθήματα ( $p=0,013$ ). Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει, επίσης, μεταξύ κατοχής πτυχίου και πρακτικής άσκησης ( $p=0,000$ ). Οι φοιτητές που έχουν ήδη ένα πτυχίο θεωρούν ότι ο χρόνος της πρακτικής άσκησης είναι ικανοποιητικός και δεν χρειάζεται να αυξηθεί η πρακτική άσκηση και δηλώνουν επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση της τάξης ( $p=0,004$ ).

## 8. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση με κεντρικό στόχο να καταγράψουμε τις απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε σχέση με την ποιότητα του Προγράμματος Σπουδών και να εξετάσουμε κατά πόσο συγκλίνουν οι απόψεις τους με τις παρατηρήσεις και προτάσεις της Έκθεσης Πιστοποίησης του Τμήματος, καθώς και με τις οδηγίες και τα πρότυπα για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (ESG).

Ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών, οι απόψεις των φοιτητών/τριών είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό θετικές, αφού στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών συνδέει ικανοποιητικά την θεωρία με την πράξη και προάγει την κριτική σκέψη. Την τελευταία διαπίστωση συναντούμε και την έκθεση πιστοποίησης του Τμήματος, όπου γίνεται λόγος για κριτική σκέψη και ανάπτυξης της δημιουργικότητας των φοιτητών/τριών (Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of Primary Education Institution: University of Thessaly Date: 3 November 2019). Τα προσφερόμενα μαθήματα (υποχρεωτικά και επιλογής) καλύπτουν επαρκώς -σύμφωνα με τους φοιτητές- τις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης και η αναλογία υποχρεωτικών μαθημάτων και μαθημάτων επιλογής είναι ικανοποιητική. Δηλώνουν ότι η θεματολογία και το περιεχόμενο των επιλεγόμενων μαθημάτων καλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους, ενώ έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν μαθήματα διαφορετικού έτους. Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι εμφανίζονται ως προς τα προσφερόμενα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα, αλλά και με τα μαθήματα που αφορούν στις επιμέρους διδακτικές και στα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου.

Από την άλλη πλευρά, τρεις στους τέσσερις φοιτητές επισημαίνουν ότι υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών ως προς το περιεχόμενό τους. Το σημείο αυτό είχε επισημανθεί και στην Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης όπου διατυπωνόταν σύσταση για βελτίωση (Εξωτερική Έκθεση Αξιολόγησης, 2013). Ένας στους τέσσερις φοιτητές θεωρεί ότι υπάρχουν μαθήματα που δεν είναι απαραίτητα στο πρόγραμμα σπουδών, ωστόσο, στην ερώτηση, ποια μαθήματα δεν θεωρούν απαραίτητα οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν λίγες και με μεγάλη διασπορά, έτσι ώστε δεν προκύπτουν κάποια σαφή δεδομένα. Σε σχέση με τα μαθήματα που θα πρότειναν να προστεθούν στο Πρόγραμμα Σπουδών, οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν σε μαθήματα Ψυχολογίας (ένας στους τρεις φοιτητές), στο μάθημα της Γεωγραφίας και



στην Ειδική Αγωγή. Σχεδόν όλοι οι φοιτητές θεωρούν ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν στην διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών. Η άποψη αυτή διασταυρώνεται με διαπιστώσεις της Έκθεσης Πιστοποίησης του Τμήματος όπου επισημαίνεται ότι υπάρχει ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στον σχεδιασμό του προγράμματος και πρωταρχικός στόχος είναι η ομαλή εξέλιξή τους σε όλα τα στάδια του, η παροχή επαγγελματικής εμπειρίας και η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας (Έκθεση Πιστοποίησης, 2019).

Τα θετικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών που προαναφέρθηκαν συμβάλλουν -σύμφωνα με τους φοιτητές- στην απόκτηση επιστημονικής κατάρτισης ως προς τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουν στο σχολείο και τους προετοιμάζουν καλύτερα για τη διδασκαλία στην τάξη, την αξιολόγηση των μαθητών και τη συνεργασία με τους γονείς. Η ικανοποίηση από το πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να συνδέεται με το φύλο, καθώς οι φοιτητές εμφανίζονται περισσότερο απαιτητικοί και αυστηροί σε σύγκριση με τις φοιτήτριες.

Ως προς την εκπαίδευση στην ερευνητική μεθοδολογία και τις δυνατότητες που προσφέρει το Τμήμα να συμμετέχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες και προγράμματα, τα ποσοστά είναι μοιρασμένα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η εξοικείωση με την ερευνητική μεθοδολογία συναρτάται άμεσα με την ανάληψη ή μη πτυχιακής εργασίας. Με άλλα λόγια, όσοι έχουν αναλάβει την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας δηλώνουν μικρότερη ικανοποίηση τόσο από τις δυνατότητες που προσφέρει το Τμήμα να συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα, όσο και από την προετοιμασία τους για έρευνα. Η αδυναμία αυτή είχε επισημανθεί και στην έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος, στην οποία συστήνεται το Τμήμα να εστιάσει σε ευρύτερες ερευνητικές συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και όχι απλά στην ανταλλαγή φοιτητών και διδακτικού προσωπικού.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των φοιτητών/τριών από το διδακτικό προσωπικό και τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων οι απόψεις τους είναι μάλλον θετικές. Θεωρούν ότι η αξιολόγησή τους δεν είναι αυστηρή, αλλά ούτε και επιεικής και στηρίζεται στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Εντούτοις, περίπου οι μισοί φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι γίνονται αδικίες στην φάση της αξιολόγησής τους. Για τον έλεγχο επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στα θεωρητικά μαθήματα προκρίνουν σε μικρό ποσοστό την τελική γραπτή εξέταση, η οποία

αποτελεί την κυρίαρχη μέθοδο. Οι περισσότεροι, δηλαδή, θα προτιμούσαν για την αξιολόγησή τους την εκπόνηση γραπτής εργασίας (ατομική ή ομαδική) ή τα σχέδια εργασίας (project). Οι φοιτητές φαίνεται να επιθυμούν αυτό που προτείνεται στην έκθεση αξιολόγησης του Τμήματος, την εφαρμογή πολλαπλών τρόπων αξιολόγησης των επιδόσεών τους (Εξωτερική Έκθεση Αξιολόγησης, 2013). Σε σχέση με τον συνδυασμό ενδιάμεσης (π.χ. «γραπτή πρόοδος») και τελικής εξέτασης οι απόψεις είναι διστάμενες.

Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών θεωρεί πολύ σημαντική την αξιολόγηση των μαθημάτων από τους ίδιους σε κάθε εξάμηνο, η οποία ωστόσο δεν διασφαλίζεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό από τα ερωτηματολόγια που δίνονται. Επιπλέον, μεγάλος αριθμός φοιτητών θεωρεί πως το Τμήμα δεν λαμβάνει υπόψη του τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων και κατά συνέπεια θα πρέπει να βελτιώσει τον τρόπο που τα αξιοποιεί και να στοχεύσει στη βελτίωση μέσω της ανατροφοδότησης και της δημοσίωσης των αποτελεσμάτων. Η αδυναμία αυτή είχε επισημανθεί και από τους αξιολογητές.

Όσον αφορά στην ποιότητα του διδακτικού έργου, οι φοιτητές στην πλειονότητά τους εμφανίστηκαν πολύ ικανοποιημένοι, ιδιαίτερα σε σχέση με την προετοιμασία του μαθήματος από το διδακτικό προσωπικό, την αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων που αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο των σπουδών τους, αλλά και την υποστήριξη της διδασκαλίας με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες. Ωστόσο, όταν ερωτώνται για τις συνήθειες μεθόδους διδασκαλίας των μαθημάτων, οι περισσότεροι (έξι στους δέκα) ανέφεραν ότι κυριαρχεί η διάλεξη με την χρήση PowerPoint, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν σε φοιτητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις (ενεργή συμμετοχή φοιτητών, ομαδική εργασία κλπ.). Οι προσεγγίσεις αυτές βρίσκονται στις πρώτες προτιμήσεις των φοιτητών, σε αντίθεση, δηλαδή, με αυτό που φαίνεται να κυριαρχεί στην πράξη, την διάλεξη. Οι φοιτητές επιθυμούν διαδραστικό μάθημα, τη συμμετοχή τους σε συζητήσεις στο πλαίσιο της διδασκαλίας, καθώς και την αξιοποίηση ψηφιακού υλικού. Η χρήση ψηφιακού υλικού είναι και ένα από τα βασικά σημεία που είχαν επισημάνει οι εξωτερικοί αξιολογητές ότι θα έπρεπε το Τμήμα να βελτιώσει (Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης 2013).

Ως προς τη συνεργασία με τους διδάσκοντες, οι φοιτητές ανέφεραν ότι συνεργάζονται και επικοινωνούν μαζί τους (ηλεκτρονική και διά ζώσης επικοινωνία), αναρτούν εκπαιδευτικό υλικό στην ηλεκτρονική πλατφόρμα e-class για την υποστήριξη της ατομικής τους μελέτης και προσφέρουν επαρκή ανατροφοδότηση (σχολιασμός εξετάσεων-

εργασιών-παρουσιάσεων). Επίσης, λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών (εργαζόμενοι, πολύτεκνοι, μονογονεϊκές οικογένειες, άποροι). Ενώ δηλώνουν ότι στο Τμήμα λειτουργεί ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Συμβούλου, εκφράζουν μέτρια ικανοποίηση και μόλις το 5,6% θα απευθυνόταν στον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο στην περίπτωση που αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα. Αντιθέτως, οι φοιτητές φαίνεται ότι εμπιστεύονται περισσότερο τη Γραμματεία και τον υπεύθυνο καθηγητή, ενώ σε μικρότερο ποσοστό απευθύνονται στην πρόεδρο του τμήματος.

Η συμμετοχή των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίζει κάποια ενδιαφέροντα δεδομένα, καθώς οι φοιτητές στο σύνολό τους αναφέρουν ότι παρακολουθούν μαθήματα που δεν έχουν υποχρεωτική παρουσία, θα προτιμούσαν όμως οι περισσότεροι (έξι στους δέκα) να υπάρχει υποχρεωτική παρουσία σε έναν προκαθορισμένο επαρκή αριθμό μαθημάτων. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι δεν προετοιμάζονται για το μάθημα, αλλά σχεδόν όλοι κρατούν σημειώσεις, τις οποίες επεξεργάζονται αργότερα στο σπίτι τους. Επιθυμούν να εκφράζουν την άποψή τους για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας, αλλά τέσσερις στους δέκα αναφέρουν ότι δεν τους δίνεται αυτή η ευκαιρία από το διδακτικό προσωπικό. Θεωρούν ότι η αντιμετώπιση του φαινομένου της αντιγραφής στις εξετάσεις είναι αυστηρός, ενώ ελάχιστοι αναφέρθηκαν στην εκπόνηση εργασιών από τρίτο πρόσωπο επ' αμοιβή. Ένα σημείο στο οποίο φαίνεται να υπάρχει υστέρηση σε σχέση με άλλους τομείς είναι η πολύ μικρή συμμετοχή τους στα όργανα διοίκησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η στατιστική ανάλυση έδειξε τον χαμηλότερο μέσο όρο ( $\text{mean}=2,52$ ) από όλες τις απαντήσεις της πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

Ως προς την πρακτική άσκηση, οι φοιτητές κρίνουν θετικά την οργάνωσή της και συμφωνούν στο σύνολό τους ότι είναι απαραίτητη, προκειμένου να αποκτήσουν επαγγελματική κατάρτιση και να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Θεωρούν ότι προσφέρει την απαραίτητη επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Η στατιστική ανάλυση έδειξε τον υψηλότερο μέσο όρο ( $\text{mean}=4,72$ ) από όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους φοιτητές. Αυτή η θετική εικόνα για την οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης αποτυπώνεται και στην Έκθεση Πιστοποίησης του Τμήματος (2019). Η σημασία της πρακτικής άσκησης έχει αναδειχθεί και σε άλλες έρευνες που παρουσιάσαμε στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, καθώς ενισχύει τις παιδαγωγικές δεξιότητες και ικανό-

τητές των φοιτητών και βελτιώνει το γνωστικό και το διδακτικό τους υπόβαθρο, παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Φωτοπούλου Καραντζή & Υφαντή, 2014).

Οι φοιτητές θεωρούν ότι τα προσφερόμενα μαθήματα στον Οδηγό Σπουδών προετοιμάζουν επαρκώς τους φοιτητές, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της πρακτικής άσκησης. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι φοιτητές που είναι ικανοποιημένοι από τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών φαίνεται να νιώθουν καλύτερα προετοιμασμένοι να διδάξουν αυτοδύναμα σε τάξη, σε ΚΔΑΠ και ολοήμερο σχολείο, να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, να διαχειριστούν κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα των μαθητών και να συνεργαστούν με τους γονείς. Αντίθετα, όσοι πιστεύουν ότι απαιτούνται αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών έχουν μικρότερη παιδαγωγική/διδακτική ετοιμότητα και νιώθουν λιγότερο προετοιμασμένοι να διδάξουν σε μετανάστες, να διαχειριστούν το σχολικό εκφοβισμό, να διαχειριστούν την τάξη και το διδακτικό χρόνο και να συνεργαστούν με εξωσχολικούς φορείς. Προτείνουν να καθιερωθεί η εργαστηριακή άσκηση μέσω Μικροδιδασκαλίας, και να καταργηθούν τα προαπαιτούμενα μαθήματα για την πρακτική άσκηση. Δεν θεωρούν ότι πρέπει να αλλάξει το πρόγραμμα σπουδών σε σχέση με τις ανάγκες της πρακτικής άσκησης και αναφέρουν ότι η διάρκειά της θα πρέπει να αυξηθεί (4 τους 10) ή να παραμείνει ως έχει (6 στους 10). Από τις συσχετίσεις προκύπτει ότι οι φοιτητές που έχουν ήδη ένα πτυχίο θεωρούν ότι ο χρόνος της πρακτικής άσκησης είναι ικανοποιητικός και δεν χρειάζεται να αυξηθεί. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι 6 στους 10 φοιτητές θα προτιμούσαν να ξεκινά πιο νωρίς η πρακτική άσκηση, όχι δηλαδή από το 3<sup>ο</sup> έτος όπως είναι σήμερα, αλλά από το 2<sup>ο</sup> ή και το 1<sup>ο</sup> ακόμα.

Αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια, οι φοιτητές ανέφεραν ότι οι σπουδές τους τους προσφέρουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση. Αυτό συναρτάται με τη γενικότερη ικανοποίηση που δήλωσαν από τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών ως προς τη θεματολογία τους και την αναλογία (υποχρεωτικά και μη). Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι οι φοιτητές πιστεύουν πως είναι σε θέση να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, να διαχειριστούν την τάξη, να αξιολογήσουν τους μαθητές και να διαχειριστούν κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα αυτών. Η ποιότητα και το εύρος της πρακτικής άσκησης, που διαπιστώθηκε στην έρευνά μας, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ετοιμότητα αυτή, εφόσον έρχονται σε επαφή με τη

σχολική πραγματικότητα και την αντιμετώπιση προβλημάτων. Λιγότερο προετοιμασμένοι δήλωσαν στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και προτείνουν να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών σχετικό μάθημα. Τα ποσοστά είναι μοιρασμένα στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, ενώ στην ανάλυση διαπιστώσαμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα σε εκείνους που επιθυμούν να γίνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και στο βαθμό ετοιμότητας που δηλώνουν για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Λιγότερο επαρκείς δηλώνουν σε σχέση με την προετοιμασία και την δυνατότητα να διδάξουν σε ολοήμερο σχολείο, σε Κέντρα Μελέτης και Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑΠ), καθώς και σε μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Παρόμοιες διαπιστώσεις προκύπτουν και σε σχέση με την ετοιμότητα των φοιτητών να συνεργαστούν με τους γονείς και με εξωσχολικούς φορείς. Αυτές οι διαπιστώσεις βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις προτάσεις τους για αύξηση ωρών σε μαθήματα ψυχολογίας, ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανάγκη να εμπλουτιστεί το πρόγραμμα σπουδών των μελλοντικών δασκάλων, ώστε να αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις και διδακτικές δεξιότητες πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει επισημανθεί και σε άλλη έρευνα (Κουτίβα 2010).

Συνοψίζοντας, από τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ φοιτητικών αντιλήψεων, έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης και έκθεσης πιστοποίησης του ΠΤΔΕ, διαπιστώνουμε σύγκλιση στα εξής σημεία:

- το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στη δημιουργία επιστημόνων με κριτική σκέψη, ενώ οι απόφοιτοί του αισθάνονται επαρκείς να διδάξουν σε τάξη.
- το τμήμα παρέχει στους φοιτητές/τριες επαγγελματική εμπειρία και ευκαιρίες για να αναπτύξουν δυνατότητες, τις οποίες θα μπορέσουν να τις εφαρμόσουν στο μέλλον.
- υπάρχει σύνδεση της διδασκαλίας με την πράξη
- η πρακτική άσκηση έχει εύρος και ποιότητα
- δίνεται έμφαση στην εφαρμογή της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών

Παρότι οι πιστοποιητές κατέγραψαν ότι το Τμήμα εξασφαλίζει στους φοιτητές/τριές του ευκαιρίες συμμετοχής σε διεθνή έρευνα, συνέδρια, διαλέξεις και σεμινάρια, η έρευνά μας έδειξε ότι οι περισσότεροι φοιτητές εμφανίζουν μία διαφορετική εικόνα. Η μέτρια ικανοποίηση των φοιτητών/τριών ενδεχομένως να υποδηλώνει ότι το Τμήμα θα πρέπει να διερευνήσει περισσότερο το θέμα αυτό, να ενδυναμώσει την ερευνητική δραστηριότητά του και να δώσει ευκαιρίες συμμετοχής σε ερευνητικά προγράμματα και δράσεις. Αυτή η προτροπή προς το Τμήμα υπάρχει και στην έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης του Τμήματος.

Απόκλιση φαίνεται να υπάρχει και ως προς την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Στην έκθεση πιστοποίησης διαβάζουμε ότι μέσω της θεωρητικής και πρακτικής διδασκαλίας έχει δημιουργηθεί μία καινοτόμο προσέγγιση για την αντιμετώπιση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού. Εντούτοις, η έρευνα έδειξε ότι ένας μεγάλος αριθμός φοιτητών/τριών νιώθει απροετοίμαστος στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος. Είναι ένα σημείο στο οποίο το Τμήμα θα πρέπει να εστιάσει πολύ περισσότερο, με δεδομένη την ένταση του προβλήματος που υπάρχει στα σχολεία και ευρύτερα.

Σύμφωνα με τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές Διασφάλισης Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ESG), στα οποία αναφερθήκαμε αναλυτικά στο πρώτο μέρος της εργασίας, τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να σχεδιάζονται κατά τρόπο που να εμπλέκουν τους φοιτητές/τριες και να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η φοιτητοκεντρική προσέγγιση σέβεται την ποικιλομορφία των φοιτητών και των αναγκών τους, επιτρέποντας την ευέλικτη μάθηση και κάνοντας χρήση ποικίλων παιδαγωγικών μεθόδων. Στο επίκεντρο, επίσης, βρίσκεται η αξιολόγηση, η οποία θεωρείται καθοριστική για την εξέλιξη των φοιτητών και τη μελλοντική τους σταδιοδρομία, η χρήση νέων τεχνολογιών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Τα προγράμματα σπουδών σχεδιάζονται με συνολικούς στόχους που συνάδουν με τη θεσμική στρατηγική, έχουν ρητά προβλεπόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και σχεδιάζονται με τη συμμετοχή φοιτητών και όλων των εμπλεκόμενων πλευρών. Από την παρούσα έρευνα φάνηκε σύμπλευση μεταξύ του Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ με τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές Διασφάλισης Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ESG) στα εξής σημεία:

- αποσαφηνισμένα μαθησιακά αποτελέσματα

- αξιοποίηση σύγχρονων και ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων από τους διδάσκοντες/ουσες
- σεβασμός στις ιδιαιτερότητες των φοιτητών/τριών
- αξιολόγηση των φοιτητών/τριών σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι φοιτητές/τριες εξέφρασαν ανησυχίες ως προς τις αδικίες που παρατηρούνται στην αξιολόγησή τους, παρότι αυτή γίνεται σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, αν και θεωρούν σημαντική την αξιολόγηση των μαθημάτων από τους ίδιους, πιστεύουν ότι το τμήμα δεν αξιοποιεί επαρκώς τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης. Αυτό αποτελεί και ένα σημείο στο οποίο οι εξωτερικοί αξιολογητές έχουν εντοπίσει αδυναμίες σε πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα και η συστηματικότητα εφαρμογής της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί μία από τις συχνότερες συστάσεις που κάνουν στα τμήματα που περνούν τις διαδικασίες πιστοποίησης.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε στο πρώτο μέρος είδαμε ότι η διασφάλιση της ποιότητας συνεχίζει να είναι ένας χώρος δυναμικής εξέλιξης, όπου υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης. Ο τελικός σκοπός όλων των μεταρρυθμίσεων που συντελούνται μέσω των διαδικασιών της διασφάλισης ποιότητας είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να προετοιμάζει τους νέους να ενταχθούν μέσα στην ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία. Τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας είναι μια πραγματικότητα και το ζήτημα που τίθεται είναι εάν αυτά είναι εναρμονισμένα με τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές Διασφάλισης Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Παρόλες τις αλλαγές που συντελέστηκαν, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης ειδικά στο σημείο της συμμετοχής των φοιτητών και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας.

Η σημασία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αυτά αποτυπώνουν τις απόψεις των φοιτητών/τριών και δίνουν έναυσμα για νέες μελέτες. Ένας περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι διενεργήθηκε σε ένα τμήμα και όχι σε τμήματα διαφορετικών πανεπιστημίων, ώστε να γίνει συγκριτική παρουσίαση. Επιπλέον, ζητήθηκε η άποψη τεταρτοετών φοιτητών και άνω. Θα είχε

ίσως ενδιαφέρον μία μελλοντική έρευνα και σε φοιτητές μικρότερων ετών, ώστε να διαπιστωθεί πώς διαμορφώνεται η άποψή τους καθώς προχωρούν στις σπουδές τους.

Το θέμα θα μπορούσαμε να το προσεγγίσουμε και ποιοτικά με συνεντεύξεις. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις απόψεις των φοιτητών για την ποιότητα του προγράμματος σπουδών σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες τους και το προφίλ τους. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον μία έρευνα σε αποφοίτους, οι οποίοι δουλεύουν στην εκπαίδευση, ώστε να φανεί ουσιαστικά σε ποιο βαθμό το Πρόγραμμα Σπουδών τους προετοίμασε, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους επαγγέλματος.



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ξενόγλωσσες

Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of Primary Education  
Institution: University of Thessaly Date: 3 November 2019.

Bernhard, A. (2012). Quality Assurance in an International Higher Education Area. A Case Study Approach and Comparative Analysis. *Tertiary Education and Management*, 18(2), 153-169.

Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*, Bologna, 19.6.1999.

Bologna process (2001). *Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*, Prague.

Bologna Process (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003

Bologna process (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Bergen 19/20-5-2005.

Bologna Process Stocktaking (2005). Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005

Bologna process (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world*, London Communiqué, 18 May 2007.

Bologna process (2009). The Bologna Process 2020 - *The European Higher Education Area in the new decade*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

Bologna Process (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué, 26-27 April 2012

CEDEFOP (2004). *The learning continuity- European inventory on validating non-formal and informal learning*, Panorama Series, 117. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP (2009β). *The development of national qualifications frameworks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP (2009γ). *The dynamics of qualifications: Defining and renewing occupational and educational standards*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP (2014), Europass website activity report since February 2005.

CEDEFOP (2019). 2018 European Skills index. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/564143>

Cardoso, S., Rosa, M.J. & Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher education*, 41(6), 950-965.

Cook, S. D. & Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization science*, 10(4), 381-400.

Crosby, P.B. 1979, *Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain*. McGraw-Hill, New York, NY. Στο A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Επιμ.), *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms*. (Τόμ. 1, σσ. 247-263). Springer. doi:10.1007/978-94-007-3937-6

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), pp. 300-314

Deming, W.E, (1986). *Out of the Crisis*, MIT Center for Advanced Engineering Study. Cambridge, MA.

Democritus University of Thrace (1997). *Democritus University of Thrace Greece: Evaluation for Quality Improvement. Participation of Democritus University of Thrace*

*in the institutional evaluation programme of C.R.E. (Association of European Universities)*, Alexandroupolis, December 1997

Education, A. a. C. E. A. (2018). The European higher education area in 2018 Bologna Process implementation report.

Elken, M. (2017). Standardization of (higher) education in Europe - policy coordination 2.0? *Policy and Society* (36), pp. 127-142.  
doi:<https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1278873>

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki: ENQA

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2010). *ENQA: 10 years (2000-2010). A decade of European co-operation in quality assurance in higher education*. Helsinki: ENQA.

ESU, EI. (2010), *Student Centered Learning - Toolkit for Students, staff and higher education institutions*. Brussels: The European Students' Union; Education International;.

ESU, EI. (2010), *Student Centered Learning - Toolkit for Students, staff and higher education institutions*. Brussels: The European Students' Union; Education International;.

ESU. (2015), *Overview on student-centered learning in higher education in Europe*.

EUA – Institutional Evaluation Programme (2001a). *Institutional Review of the Aristoteles University of Thessaloniki – EUA Reviewers' Report*, Brussels: EUA

EUA – Institutional Evaluation Programme (2001b). *The University of Crete – EUA Reviewers' report*, Brussels: EUA

EUA – Institutional Evaluation Programme (2004). *University of Thessaly (Volos) – EUA Reviewers' report*, Brussels: EUA

EUA – Institutional Evaluation Programme (2005). *The University of Aegean – EUA Reviewers' report*, Brussels: EUA

European Council, (2000). Presidency Conclusions. Lisbon.

External Evaluation Report, Department of Primary Education, University of Thessaly, December 2013

Fejes, A. (2006). The Bologna Process - Governing Higher Education in Europe Through Standardisation. *Revista Espanola de Educacion Comparada*(12), pp. 203-231. <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1207.pdf>

Finnish Institute for Educational Research. «Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development». Teacher Education Curricula in the EU, no. 2(2009): 61. <http://hdl.voced.edu.au/10707/280890> .

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*,22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.

Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching. *Education Next*, 2(1), 50-55. [https://www.researchgate.net/publication/285853578\\_The\\_mystery\\_of\\_good\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/285853578_The_mystery_of_good_teaching) .

Group, B. F.-U. (2016). European Higher Education Area and Bologna Process. Retrieved 7/3/2018, from <http://www.ehea.info/>

Harris, L., Brown, G.T.L. (2010), Mixing interview and questionnaire methods: Practical problems in aligning data, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(1), 1-19

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1). doi:10.1080/0260293930180102

Harvey, L. & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.

Harvey, L. (2006a). Understanding quality. In: L. Purser (ed.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, 1(1), 1-29.

Harvey, L. (2006b). Impact of quality assurance: overview of a discussion between representatives of external quality agencies. *Quality in Higher Education*, 12(3), 287-290.

Harvey, L. (2009). A critical analysis of quality culture. *Conference New Approaches for Quality Assurance in the Changing World of Higher Education*. Abu Dhabi: IN-QAAHE.

Hattingh, A. & De Kock, D. M. (2008). Perceptions of teacher roles in an experience-rich teacher education programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 321-332.

Haug G., J. Kirstein, I. (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)*, Project report for the Bologna Conference on 18-19 June 1999, Copenhagen: The Danish Rectors Conference.

Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and teacher education*, 17(8), 897-911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7).

Houser, J. (2008). Precision, reliability, and validity: Essential elements of measurement in nursing research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 13, 297-299

Houston, D., & Paewai, S. (2013). Knowledge, power, and meanings shaping quality assurance in higher education: a systemic critique. *Quality in Higher Education*, 19(3), 261-282. Howell

ISO, *Quality Management Systems – Fundamentals and Vocabulary (Revision of ISO 8402: 1994 and ISO 9000 - 1: 1994)*, 1999.

Juran, J., (1951), “Cost and Quality” . Στο βιβλίο του *Quality Control Handbook*.

Kis, V. (2005). Quality assurance in tertiary education: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. In: Thematic Review of Tertiary Education, Directorate for Education, OECD.

Klemencic, M. (2011). The public role of higher education and student participation in higher education governance. Στο J. Brennan, & T. Shah, *Higher Education and Society in Changing Times: looking back and looking forward* (pp. 74-83). CHERI - Centre for Higher Education Research and Information - The Open University.

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 9(1), pp. 60-70.

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean?. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.  
<https://doi.org/10.1177%2F0022487109347321> .

Loewenberg Ball, D. & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), pp. 497-511.

Neave, G. (1988). Education and social policy: demise on an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 4 (3), 273-283.

Neville, K. S., Sherman, R. H. & Cohen, C. E. (2005). *Preparing and Training Professionals: Comparing Education to Six Other Fields*. Washington, DC: Finance Project.

OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*

Rowley Jennifer (2006), Measuring Quality in Higher Education, *Quality in Higher Education*, 237-255, doi: 10.1080/1353832960020306

Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, pp. 4-14. DOI:10.3102/0013189X015002004

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Smidt, H. (2015). European Quality Assurance - A European Higher Education Area success story. Στο A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Επιμ.), *The European Higher Education Area. Between critical reflections and future policies*. (σσ. 625-637). Springer. doi:10.1007/978-3-319-20877-0

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015) Brussels, Belgium.

Tia Loukkola, T. Z. (2010). *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*.

UNESCO. (2006). Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Vlasceanu, L., Grunberg, L., & Parlea, D. (2007). A Glossary of basic Terms and Definitions, 2nd edition. Bucharest: UNESCO – CEPES

Werner, E. (2008). The Bologna Process: Building Bridges for Education Internationalization and the Bologna Process: What does it mean for European Higher Education Institutions? *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 20(1), 6-12.

## **Ελληνόγλωσσες**

Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (2007γ). *Εκθεση Εσωτερική Αξιολόγησης (πρότυπο σχήμα)*, Έκδοση 1.0, Νοέμβριος 2007, Αθήνα

Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (2013). *Πρόταση Ακαδημαϊκής Πιστοποίησης Προγράμματος Σπουδών*.

Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (2016) *Πρότυπο για την πιστοποίηση ποιότητας του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας*.

Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (2019) “*Ετήσια Έκθεση για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης*”

Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000): Διδασκαλεία - Παιδαγωγικές Ακαδημίες - Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αμπαρτζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β. & Χλαπάνα, Ελ. (2013). Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης. Στο Αλ. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (225-256). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Βουβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 13, σσ. 33-42.

Βλάχος, Δ. (2007) *Πρόλογος*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13: 3-4.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Βαβουράκη, Α. (2007) *Διερεύνηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης: Βασικές Αρχές και Σχεδιασμός της Έρευνας*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13: 5-9.

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2016). Ελλάδα. Έκθεση Αντιστοίχισης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. <https://ec.europa.eu/ploteus/documentation>

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). «*Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15ης Φεβρουαρίου 2006, για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (2006/143/EK)*», L 64/60-62, 4.3.2006.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020)*, C119/2, 28 Μαΐου 2009.



Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1998). «Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (98/561/EK)», L 270/56, 07.10.1998

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004 b), *Πρόταση – σύσταση του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου «Για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»*, COM(04) 642 τελικό, Βρυξέλλες, 12.10.2004.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, Βρυξέλλες, COM (2007) 392.

Επιτροπή Ε., (2012). Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2012: Έκθεση Εφαρμογής της Διαδικασίας της Μπολόνια.

Ζμας, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2007). Η σχέση θεωρίας-πράξης από φιλοσοφική σκοπιά και οι προεκτάσεις της στην εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 229-242.

Καβασακάλης Άγγελος, (2015). *Η θεσμοθέτηση ενός Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του Πανεπιστημίου*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κατσαρός, Ιωάν., (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πράξη με τίτλο: «Επιμόρφωση στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης».

Κλάδης, Δ. (2000). Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η Πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα: κείμενα-σχόλια-ανάλυση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1988). Οι Επιστήμες της Αγωγής και Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών, στο ΟΛΜΕ *Βασική κατάρτιση, Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των Καθηγητών*, Αθήνα, σσ. 788-798.

Μπίκος, Κ. (2011). Στρατηγικές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της Πρακτικής Άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (472-482). Αθήνα: Πεδίο.

Μπουζάκης, Σ. (2012β). Μοντέλα-παραδείγματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών - Εθνικός και υπερεθνικός εκπαιδευτικός λόγος: Σύγκλιση ή απόκλιση; Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις - διεθνής εκπαίδευση - εκπαίδευση εκπαιδευτικών - ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση - παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (644-657). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουραντάς, Δ. (2002), Μάματζμεντ, Εκδόσεις Μένου, Αθήνα στο Κατσαρός (2008)

Ν. 5343/1932 «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών» Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 86, 23 Μαρτίου 1932

Ν. 1268 (1982), «Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 87, 16 Ιουλίου 1982

Ν. 2083 (1992), «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, 21 Σεπτεμβρίου 1992

Ν. 2327 (1995). «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 156, 31 Ιουλίου 1995

Ν. 2817 (2000). «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνική Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 78, 14 Μαρτίου 2000

Ν. 3374 (2005), «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 189, 2 Αυγούστου 2005.

Ν. 3879/2010, «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 163, 21 Σεπτεμβρίου 2010.

Ν.4009 (2011), «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 195, 6 Σεπτεμβρίου 2011.

Ν.4653 (2020), «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 12, 24 Ιανουαρίου 2020.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 89-102.  
**DOI:** <https://doi.org/10.12681/icw.18407>

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Π.Δ. 320/3-09-1983 «Οργάνωση και Λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 116, 7 Σεπτεμβρίου 1983.

Ρέλλος Νικόλαος, «Η εκπαίδευση του δασκάλου στη Γερμανία και την Ελλάδα με ιδιαίτερη έμφαση στην Πρακτική Άσκηση», στο Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, επιμ. Β. Οικονομίδης (Αθήνα: Πεδίο, 2011), 483-493.

Ρουσάκης Ι. & Πασιάς Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.

Σαϊτής, Χ., (1997). Management ολικής ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 9: 21-51.

Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα: Καταβολές- Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταμέλος, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2001). *Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (14), 279-292.

Σταμέλος Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Διόνικος

Σταμέλος Γιώργος, Βασιλόπουλος Ανδρέας, Καβασακάλης Άγγελος (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*, [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr).

Ταρατόρη, Ε. (2005), «Σπουδή για τις σπουδές στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.: Η οπτική των φοιτητών». *Εκπαίδευση και κοινωνία στο σύγχρονο κόσμο: Παιδαγωγικά Τμήματα: 20 χρόνια μετά*. Κρήτη: Πρακτικά Συνεδρίου.

Τρίτσης Α. (1988). Ομιλία του Υπουργού Παιδείας στους Πρυτάνεις των Πανεπιστημίων στις 14 Ιανουαρίου 1988, (προσωπικό αρχείο Δ. Κλάδη), στο Καβασακάλης Άγγελος (2011) «*Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό πανεπιστήμιο: Συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του πανεπιστημίου*» (Διδακτορική Διατριβή)

ΥΠΕΠΘ – Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ (2002). *Συμπλήρωμα Προγραμματισμού. Άξονας Προτεραιότητας 2: «Προώθηση & Βελτίωση της Εκπαίδευσης κα της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης στα πλαίσια της Δια-βίου Μάθησης», Μέτρο 2.1: «Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης», Τεχνικό Δελτίο Μέτρου*, Αθήνα, Ιούνιος 2002, ΥΠΕΠΘ

ΥΠΕΠΘ - Εισηγητική Έκθεση (2003). *Εισηγητική Έκθεση στο σχέδιο νόμου: «Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, Ινστιτούτα Δια βίου Εκπαίδευσης, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις»*, Σεπτέμβριος 2003

ΥΠΕΠΘ - Σχέδιο Νόμου (2003). «Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, Ινστιτούτα Διά βίου Εκπαίδευσης, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις», Σεπτέμβριος 2003.

Φωτοπούλου Βασιλική, Καραντζής Ιωάννης, Υφαντή Αμαλία (2014). Αποτυπώνοντας τις απόψεις προπτυχιακών φοιτητών Δημοτικής Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Μια εμπειρική μελέτη. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου* (716-730), Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (1990). *Η ειδίκευση των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης: μια εμπειρική παιδαγωγική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη- Γιαπούλη.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

### **Οδηγοί Σπουδών:**

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2020, Οδηγός Σπουδών 2020-2021, Βόλος.

### **Ηλεκτρονικές Πηγές**

ΑΔΙΠ, Ιστορική αναδρομή, ανακτήθηκε από <https://www.adip.gr/gr/history.php>

EHEA, Quality Assurance, ανακτήθηκε από <http://www.ehea.info/page-quality Assurance>

ENQA, Mission Statement, ανακτήθηκε από <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-mission-statement>

ENQA, Cooperation with Stakeholders, ανακτήθηκε από <http://www.enqa.eu/index.php/work-policy-area/enqa-the-bologna process/stakeholders/>  
[www.eurydice.com](http://www.eurydice.com)

## Ερωτηματολόγιο

### «ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΑΠΟ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥ- ΣΗΣ».

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών/τριών για την ποιότητα των σπουδών τους. Στα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν ξεκινήσει διαδικασίες Αξιολόγησης και Πιστοποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών και έχουν συνταχθεί οι αντίστοιχες εκθέσεις αξιολόγησης, στις οποίες λήφθηκε υπόψη και η οπτική μικρού αριθμού φοιτητών/τριών. Ωστόσο, μία συστηματικότερη και εκτενέστερη καταγραφή των απόψεων των φοιτητών/τριών για την ποιότητα του Προγράμματος Σπουδών θα ήταν χρήσιμη για μία σύγκριση με τα δεδομένα των εκθέσεων αξιολόγησης και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

**Βαθμολογική κλίμακα:** 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

Απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν σημειώνοντας X στο αντίστοιχο κουτάκι.

#### A. Ατομικά στοιχεία

##### 1. Ιδιότητα

- ☐ Φοιτήτρια
- ☐ Φοιτητής

2. Έτος φοίτησης: 1<sup>ο</sup> ... 2<sup>ο</sup> ... 3<sup>ο</sup> ... 4<sup>ο</sup> ... 5<sup>ο</sup> και πάνω...

3. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν η πρώτη σας επιλογή στο μηχανογραφικό δελτίο;

- ☐ Ναι ☐ Όχι

4. Από ποια κατεύθυνση προέρχετε;

- ☐ Θεωρητική ☐ Θετική ☐ Τεχνολογική

5. Έχετε ήδη στην κατοχή σας κάποιο πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

- ☐ Ναι ☐ Όχι

6. Έχετε αναλάβει την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας;

- ☐ Ναι ☐ Όχι

7. Αν όχι, γιατί; .....

## **B. Απόψεις για την ποιότητα των σπουδών**

### **Πρόγραμμα Σπουδών**

1. Είστε ικανοποιημένος/η από την ποιότητα του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός σας;  
1=καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
2. Σας ικανοποιεί η σύνδεση θεωρίας και πράξης στο Πρόγραμμα Σπουδών;  
1=καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
3. Οι πληροφορίες που εμπεριέχονται στα περιγράμματα των μαθημάτων του οδηγού σπουδών είναι σαφείς και πλήρεις;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
4. Τα προσφερόμενα μαθήματα (υποχρεωτικά και επιλογής) καλύπτουν επαρκώς τις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
5. Η αναλογία υποχρεωτικών μαθημάτων και μαθημάτων επιλογής είναι ικανοποιητική;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
6. Η θεματολογία και το περιεχόμενο των επιλεγόμενων μαθημάτων καλύπτουν τα ενδιαφέροντά σας;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
7. Έχετε τη δυνατότητα να επιλέξετε μαθήματα διαφορετικού έτους;  
☐ Ναι ☐ Όχι
8. Υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών ως προς το περιεχόμενό τους;  
☐ Ναι ☐ Όχι
9. Υπάρχουν μαθήματα που δεν θεωρείτε απαραίτητα στο Πρόγραμμα Σπουδών;  
☐ Ναι ☐ Όχι
10. Αν ναι, ποιο/ποια; .....
11. Ποιο/α μάθημα/τα θα έπρεπε να προστεθεί/ούν στο Πρόγραμμα Σπουδών σας;  
.....
12. Είναι σημαντικό να συμμετέχουν οι φοιτητές στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος;  
☐ Ναι ☐ Όχι
13. Είμαι ικανοποιημένος/η από τα μαθήματα που αφορούν στα γνωστικά αντικείμενα.  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
14. Είμαι ικανοποιημένος/η από τα μαθήματα που αφορούν στη διδακτική των επιμέρους μαθημάτων.  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
15. Είμαι ικανοποιημένος/η από τα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
16. Τα περιεχόμενα των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών προάγουν την κριτική σκέψη;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

### **Διδάσκοντες/ουσες**

17. Οι διδάσκοντες/ουσες είναι σε γενικές γραμμές επαρκώς προετοιμασμένοι στα μαθήματά τους;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

18. Αξιοποιούν οι διδάσκοντες/ουσες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους, πέρα από την παραδοσιακή διάλεξη;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
19. Οι μέθοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων αναπτύσσουν το ενδιαφέρον σας για το αντικείμενο των σπουδών σας;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
20. Υποστηρίζεται η διδασκαλία των μαθημάτων από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
21. Είστε ικανοποιημένος/η σε γενικές γραμμές από τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
22. Δημιουργούν οι διδάσκοντες/ουσες συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών στις διδασκαλίες τους;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
23. Ποιες είναι οι συνήθειες μέθοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων; .....
24. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας θα προτιμούσατε;.....

#### **Συμμετοχή φοιτητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία**

25. Παρακολουθείτε μαθήματα στα οποία η παρουσία δεν είναι υποχρεωτική;  
☐ Ναι ☐ Όχι
26. Θα συμφωνούσατε να είναι υποχρεωτική η παρουσία σε έναν προκαθορισμένο επαρκή αριθμό μαθημάτων (π.χ. 9 από τα 13 συνολικά μαθήματα του εξαμήνου);  
☐ Ναι ☐ Όχι
27. Προετοιμάζεστε πριν το μάθημα;  
☐ Ναι ☐ Όχι
28. Κρατάτε σημειώσεις στο μάθημα;  
☐ Ναι ☐ Όχι
29. Αν κρατάτε σημειώσεις, τις επεξεργάζεστε μετά από το μάθημα;  
☐ Ναι ☐ Όχι
30. Συμμετέχετε σε συζητήσεις που γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος;  
☐ Ναι ☐ Όχι
31. Θα θέλατε να εκφράζετε την άποψή σας για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας;  
☐ Ναι ☐ Όχι
32. Σας δίνεται η ευκαιρία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να εκφράζετε την άποψή σας για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας;  
☐ Ναι ☐ Όχι
33. Ο τρόπος αντιμετώπισης του φαινομένου της αντιγραφής στις εξετάσεις από το Τμήμα σας είναι αυστηρός;  
☐ Ναι ☐ Όχι
34. Έχετε παραδώσει εργασίες, οι οποίες έχουν εκπονηθεί από τρίτο πρόσωπο επ' αμοιβή;  
☐ Ναι ☐ Όχι
35. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στα όργανα διοίκησης του Τμήματος; (π.χ. συνέλευση, επιτροπές) ;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ



36. Είχατε ποτέ την ευκαιρία να συμμετέχετε σε κάποιο όργανο διοίκησης του Τμήματός σας;  
☐ Ναι ☐ Όχι
37. Συμμετείχατε σε πρόγραμμα Erasmus+;  
☐ Ναι ☐ Όχι
38. Αν όχι, γιατί; .....
39. Σε ποιο βαθμό το Τμήμα διευκολύνει τους φοιτητές/τριες να μετακινηθούν μέσω του προγράμματος Erasmus+;  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

#### **Συνεργασία και υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό**

40. Είστε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία και επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό του Τμήματός σας; (ώρες συνεργασίας στο γραφείο, επικοινωνία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, e-class)  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
41. Οι διδάσκοντες/ουσες δείχνουν διάθεση να παρέχουν υποστήριξη και συμβουλές όταν τις χρειάζεστε;  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
42. Είστε ικανοποιημένος/η από την υποστήριξη της ατομικής σας μελέτης από τους διδάσκοντες/ουσες όσον αφορά την διαδικτυακή ενημέρωση και ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού;  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
43. Είστε ικανοποιημένος/η από την ανατροφοδότηση που δίνουν οι διδάσκοντες/ουσες; (π.χ. σχολιασμός εξετάσεων, εργασιών, παρουσιάσεων)  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
44. Λειτουργεί στο Τμήμα σας ο θεσμός του Ακαδημαϊκού Συμβούλου;  
☐ Ναι ☐ Όχι
45. Είστε ικανοποιημένος/η από το θεσμό του Ακαδημαϊκού Συμβούλου;  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
46. Οι διδάσκοντες/ουσες λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών/τριών; (π.χ. εργαζόμενοι/ες, μητέρες, μονογονεϊκές οικογένειες, πολύτεκνοι, άποροι φοιτητές/τες κ.α.).  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
47. Στο Τμήμα λαμβάνεται η σχετική πρόνοια για τις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών/τριών;  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
48. Όταν έχετε κάποιο πρόβλημα ακαδημαϊκής φύσης σε ποιον απευθύνεστε; .....

#### **Εκπαίδευση στην ερευνητική μεθοδολογία**

49. Είστε επαρκώς προετοιμασμένοι/ες από τις σπουδές σας για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας;  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
50. Είστε ικανοποιημένοι/ες από την εκπαίδευσή σας σε ερευνητικές μεθόδους που αφορούν τις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης που σπουδάζετε;  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
51. Το πρόγραμμα σπουδών προσφέρει στους φοιτητές/τριες δυνατότητες συμμετοχής σε ερευνητικές δραστηριότητες/ερευνητικά προγράμματα;  
 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

### **Αξιολόγηση φοιτητή/τριας**

52. Η αξιολόγησή σας σε κάθε μάθημα του Προγράμματος Σπουδών γίνεται σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που αναφέρονται στο περίγραμμα του μαθήματος;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
53. Θεωρείτε ότι γίνονται αδικίες κατά την αξιολόγηση των μαθημάτων;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
54. Η βαθμολόγηση των φοιτητών/τριών στο Τμήμα σας είναι σε γενικές γραμμές  
☐ επιεικής ☐ μέτρια ☐ αυστηρή
55. Ποιον από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε καταλληλότερο για τον έλεγχο επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στα θεωρητικά μαθήματα, όχι των εργαστηρίων και της πρακτικής άσκησης. (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες της μιας απάντησης)  
☐ Γραπτή τελική εξέταση  
☐ Προφορική τελική εξέταση  
☐ Γραπτή ατομική εργασία  
☐ Γραπτή ομαδική εργασία,  
☐ Project,  
☐ Παρουσίαση στην τάξη
56. Επαρκεί μία από τις παραπάνω μεθόδους αξιολόγησης για την αξιόπιστη και έγκυρη διαπίστωση του βαθμού κατάκτησης της γνώσης;  
☐ Ναι ☐ Όχι
57. Είναι απαραίτητος ο συνδυασμός ενδιάμεσης (π.χ. πρόοδος) και τελικής αξιολόγησης;  
☐ Ναι ☐ Όχι
58. Εσείς πιστεύετε ότι έχετε επιτύχει σε ικανοποιητικό βαθμό τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθημάτων που έχετε περάσει έως τώρα, όπως αυτά που αναφέρονται στα αντίστοιχα περιγράμματα στον οδηγό σπουδών;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

### **Αξιολόγηση μαθημάτων από τον/την φοιτητή/τρια**

59. Είναι σημαντική η αξιολόγηση των μαθημάτων κάθε εξαμήνου από τους φοιτητές/τριες;  
☐ Ναι ☐ Όχι
60. Το εργαλείο αξιολόγησης (ερωτηματολόγιο) που σας δίνεται διασφαλίζει την ουσιαστική αξιολόγηση των μαθημάτων;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
61. Το Τμήμα λαμβάνει υπόψη του και αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές/τριες;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

### **Πρακτική Άσκηση**

62. Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την Πρακτική Άσκηση για την επαγγελματική σας κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
63. Είστε ικανοποιημένοι/ες από την οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης στο Τμήμα σας;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

64. Τα προσφερόμενα μαθήματα σας προετοιμάζουν επαρκώς ώστε να αντεπεξέλθετε στις απαιτήσεις της πρακτικής σας άσκησης;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
65. Ο χρόνος της πρακτικής σας άσκησης θα πρέπει:  
☐ Να ελαττωθεί ☐ Να παραμείνει ως έχει ☐ Να αυξηθεί
66. Με βάση τη μέχρι τώρα εμπειρία σας από την πρακτική άσκηση θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών;  
☐ Ναι ☐ Όχι
67. Αν ναι, ποιες; .....
68. Πότε θα προτιμούσατε να ξεκινά η πρακτική άσκηση;  
☐ 1<sup>ο</sup> έτος ☐ 2<sup>ο</sup> έτος ☐ 3<sup>ο</sup> έτος ☐ 4<sup>ο</sup> έτος

### Παιδαγωγική και Διδακτική κατάρτιση

69. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας συμβάλλουν στην επιστημονική σας κατάρτιση όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
70. Νιώθετε κατάλληλα και επαρκώς προετοιμασμένοι/ες από τις σπουδές σας να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ;  
1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ
71. Οι σπουδές σας στο ΠΤΔΕ σας έχουν προετοιμάσει επαρκώς για την αποτελεσματική και παιδαγωγική εκπλήρωση των παρακάτω εκπαιδευτικών καθηκόντων;

Τομείς εκπαιδευτικού έργου	καθόλου	λίγο	Ούτε λίγο ούτε πολύ	πολύ	πάρα πολύ
Διαχείριση της τάξης					
Αξιολόγηση μαθητή					
Διαχείριση διδακτικού χρόνου					
Διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού					
Διδασκαλία και Αγωγή στο Ολοήμερο Σχολείο					
Διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο					
Διδασκαλία και εκπαίδευση σε Κέντρα Μελέτης / ΚΔΑΠ					
Συνεργασία με γονείς					
Συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς					
Διαχείριση κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων μαθητών.					

72. Νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε αυτοδύναμα σε σχολική τάξη;

1= καθόλου, 2= λίγο, 3= ούτε λίγο ούτε πολύ, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ